

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

**ANAIS DO
EVENTO**

2018

Vol.01

Realização e apoio:

Colegiado do Curso de
Pedagogia

PPGEEB
Programa de
Pós-Graduação
em Ensino na
Educação Básica

UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

22 a 26 de Outubro de 2018

Universidade Federal do Espírito
Santo – Campus São Mateus/ES

Realização e apoio:



PPGEB

Programa de Pós-
Graduação em
Ensino na Educação
Básica

Anais do evento

São Mateus – ES – Brasil

2018

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

COMISSÃO ORGANIZADORA DA II SEMAP

COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Prof.ª Dr.ª Isabel Matos Nunes
Prof.ª. Dr.ª. Maria Alayde Alcantara Salim
Prof.ª. Dr.ª. Rita de Cássia Cristofolletti

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof.ª Dr.ª. Maria Alayde Alcantara Salim
Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Prof.ª Dr.ª. Andrea Brandão Locatelli

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Canto Barbosa da Costa
Adriano Aparecido Rodrigues Silvério
Aline de Jesus Santos
Carolyne Lopes Sena
Desirreé Souza França dos Anjos
Edna Ferreira Moura Matos
Ellen de Moura Nascimento
Ellen Scheidegger de Aguiar Macedo
Ellen Zouain
Felipe Augusto Soares
Felipe Silva Bastos
Giliane Oliveira Mirandola Costa
Héllen da Silva Pereira
Hemilli Vitória Vieira
Inglyd da Silva Becher
Janine Candeias Balbino
Jheniffer dos Santos Tavares
Julia Paiva Viana Tavares
Juliana Leonel Castro
Juliane Nascimento dos Santos
Kesselyn Moreira Souto
Larissa de Alcântra Costa
Layla dos Santos Almeida
Luara Fernandes Ribeiro
Mariana Assis de Aguiar
Mariana Duim Ferreira
Mariza Patricio de Araujo Santos
Marjorie Poliana Hoffmam
Roberland Silva de Souza
Tarique Luiz Gomes dos Santos

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

Thais Teixeira da Costa
Thayná dos Santos Campi

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
OBJETIVOS.....	8
PROGRAMAÇÃO GERAL.....	09
MAPA DAS COMUNICAÇÕES.....	11
TRABALHO COMPLETO DAS COMUNICAÇÕES.....	16
AVALIAÇÃO MEDIADORA: O PROCESSO AVALIATIVO DA EEEM “PEDRO PAULO GROBÉRIO” NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ.....	23
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA ARQUITETURA DA POLÍTICA NACIONAL: ORGANIZAÇÃO, COMPETÊNCIA E ENTRAVES.....	33
A QUESTÃO DA IGUALDADE RACIAL SOBRE UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
PROFESSORA PEDAGOGA: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA ECOLOGIA NO ENSINO DA CIÊNCIAS NATURAIS	55
A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESASSOSSEGOS DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA INFÂNCIA	65
A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: OS SABERES E A PRÁXIS DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	88
A PRODUÇÃO DE TEXTOS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO.....	97
ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	109
A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA ESCOLA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS	120
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS PROCESSOS INICIAIS DE ESCRITA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	131

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE: LIMITE DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO, A PARTIR DE UMA LEITURA DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	141
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MATEMÁTICA ESCOLAR COM USO DE MATERIAIS CONCRETOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA DA REDE ESTADUAL DE SERRA-ES	151
POP E ROCK: GÊNEROS MUSICAIS DOS ANOS 90 E 2000.....	162
A RELIGIOSIDADE DOS CONSUMIDORES/PRODUTORES DE FUNK NO BRASIL	180
AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES	193
O PLANO DE ESTUDO: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	204
A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA OMNILATERAL NO PERCURSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DO IFES - <i>CAMPUS</i> ITAPINA.....	210
RESUMO DAS COMUNICAÇÕES.....	214
O USO DOS MUSEUS DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES COMO POSSÍVEIS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS.....	222
O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO FONTE DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS – ES	224
FAMÍLIA E ESCOLA: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO	226
RESUMO.....	226
A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA AFRICANA NO CAMPO SEMÂNTICO NA COMUNIDADE SÃO JORGE NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS ES.....	228
OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ENSINO COTIDIANAS PRODUZIDAS NA SALA DE AULA.....	230
DOS QUARTOS MOBILIADOS ÀS CASAS DE VIDRO: A EDUCAÇÃO ENQUANTO AGLUTINADORA DOS NOVOS AGENTES HISTÓRICOS-SOCIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CASO MATEENSE	232

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

O SILÊNCIO E O GRITO: A NEGLIGÊNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES233

“UM BEATLE, UM BEATNIK OU UM BITOLADO?”
CONTRACULTURA, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO.....235

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

APRESENTAÇÃO

Com o intuito de contribuir com a formação inicial e continuada dos acadêmicos e profissionais da educação do norte capixaba, propomos a realização do evento acadêmico intitulado “IV Semana da Pedagogia do CEUNES (SEMAP – CEUNES): “Tempos Infinitos: A educação entre o passado e o futuro”.

O evento também pretende contribuir no processo de consolidação do curso de Pedagogia no CEUNES, que atualmente conta com quatro turmas em curso, bem como oferecer um espaço de diálogo entre o mestrado em Ensino da Educação Básica, o curso de Pedagogia, o curso de Educação do Campo e demais licenciaturas ofertadas neste campus, sendo assim, este evento buscará propiciar a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos das Licenciaturas do CEUNES e as pesquisas em desenvolvimento no PPGEB

A realização deste evento se dará aos dias 22 a 26 de Outubro nas dependências desse campus e prevê o oferecimento de palestras, comunicações, exposição fotográfica e atividades culturais. Como produto final, espera-se o fomento de debates acadêmicos pertinentes a educação junto aos acadêmicos e profissionais da Educação Básica.

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

OBJETIVOS

- Oferecer um espaço de discussão e debate a respeito de temáticas atuais, com enfoque na educação;
- Problematizar aspectos que abrangem os diferentes componentes curriculares que perpassam a Educação Básica;
- Inserir a região norte do ES, através da UFES/CEUNES, nos debates acadêmicos pertinentes a educação.

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

PROGRAMAÇÃO GERAL

22 de Outubro (Segunda-feira)

Local: Auditório Central

18h30: Credenciamento

19h00: Abertura Cultural

19:30: Mesa de Abertura e Palestra

“Educação e Cultura: A construção do sensível na cena contemporânea”

Prof. Dr^a Lilian Pereira Menegucci

23 de Outubro (Terça-feira)

Local: Tenda central do CEUNES (Em frente à biblioteca do *campus*)

14h30: Exposição Artística e Palestra: Sexualidade e Psicanálise

Prof^a Dr.^a Ana Fernanda Inocente Oliveira

18h00: Credenciamento

18h30: I Simpósio de Projetos em Ensino na Educação Básica

24 de Outubro (Quarta-feira)

Local: Tenda central do CEUNES (Em frente à biblioteca do *campus*)

14h30: Exposição Artística e Palestra: Sexualidade e Psicanálise

Prof^a Dr.^a Regina Célia Mendes Senatore

18h00: Credenciamento

19h00: Sessão das comunicações

25 de Outubro (Quinta-feira)

Local: Tenda central do CEUNES (Em frente à biblioteca do *campus*)

14h30: Exposição Artística e Palestra: Fotografia

Prof^a Ms. Clara Zandomenico

18h30: Credenciamento

19h00: Workshops

26 de Outubro (Sexta-feira)

Local:Tenda central do CEUNES (Em frente à biblioteca do *campus*)

16h00: Minicursos

18h00: Credenciamento

19h00: Sarau Cultural

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

RESUMO DOS MINICURSOS

Realização e apoio:

Colegiado do Curso de
Pedagogia

PPGEEB

Programa de
Pós-Graduação
em Ensino na
Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NAS AULAS DE QUÍMICA

CARLETTO, Bianca Mendes

SILVA, Josélia Cristina Siqueira

FRANCISCHETTO, Rodrigo Tardin

Resumo:

O ensino de Química tem acarretado uma preocupação quanto a aprendizagem dos alunos no ensino médio, pois esses apresentam uma grande rejeição pela disciplina, tendo está, como uma das disciplinas ministradas mais difíceis e complicadas para estudar. De início a sensação que se tem é que os alunos consideram as aulas de Química maçantes, monótonas e de difícil compreensão, que abordam muitas formulas e nomenclaturas complexas, o que é consequência, também, da forma como essa disciplina é trabalhada em sala de aula, sem a preocupação da contextualização dos conceitos com a realidade do aluno. Continuamos assim presos ao academismo tradicional, sem despertar o interesse do aluno, a fim de garantir sua participação ativa no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Dessa forma, Mortimer, Machado e Romanelli (2000) relatam que esse ensino é resultado, muitas vezes, de um processo histórico de repetição de fórmulas que são bem-sucedidas do ponto de vista didático, já que fazem com que o estudante entenda alguns procedimentos relacionados à Química, além de transformar a disciplina num manejo de pequenos rituais e acaba por tornar a Química escolar em algo cada vez mais distante da Química propriamente dita e de suas aplicações na sociedade. Para se sair do tradicionalismo muitas metodologias alternativas são propostas visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Estas metodologias são utilizadas como ferramentas auxiliares para o processo de diversos conteúdos de Química. Segundo Guz e colaboradores (2013) algumas metodologias utilizadas são: jogos didáticos, simuladores, aulas experimentais, apresentações computacionais, vídeos etc. Portanto o presente minicurso tem como objetivo refletir sobre a utilização de jogos e atividades práticas no ensino de Química, bem como, apresentar atividades lúdicas, propondo o desenvolvimento de outras, dentro do contexto e realidade educacional das escolas públicas, utilizando para isso, materiais alternativos, presentes no dia-a-dia dos alunos. Mostrando o lúdico como recurso pedagógico e técnica facilitadora e motivadora no processo ensino-aprendizagem e assim promover a educação continuada de alunos e professores. A metodologia do minicurso será aula expositiva, com apresentação de dois jogos lúdicos concretizados com matérias de sucatas desenvolvidos durante a disciplina de produção de artefatos pedagógicos em Ciências, para serem vivenciadas na pratica pelos alunos, onde possam discutir e refletir a respeito das metodologias. O minicurso terá como público alvo, professores da rede pública de ensino e alunos de graduação.

Palavras chaves: Ensino de química, lúdico, metodologias.

TRILHANDO CAMINHOS INDIRETOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: um olhar para a Surdez

DIAS, Janine Albino¹
PIRES, Janyne Soares Braga²

Resumo

A proposta do presente minicurso é apresentar estratégias de ensino como recursos facilitadores, buscando atender as especificidades de alunos surdos, na disciplina de Biologia, bem como, conscientizar os professores da necessidade pela busca por caminhos indiretos. Problematizando os estudos da surdez, nos questionamos. É possível ensinar Biologia a alunos surdos em processo de aquisição de linguagem? Reconhecendo as dificuldades e desafios para se ministrar os conteúdos de Biologia no ensino médio para os alunos surdos, mais especificamente a genética e na busca pelo cumprimento da legislação, surge assim, a ideia de incorporar o uso de caminhos indiretos, como estratégias que facilitem a compreensão do conteúdo de forma motivante e divertida. Afim de apresentar essa prática didática, o minicurso acontecerá por meio de aula expositiva dialogada, fundamentada na Matriz Histórico cultural de Vygotsky e Bakhtin, que se propõe a analisar as relações sociais e não o sujeito, entendendo que o processo de aprendizagem ocorre por meio da mediação, que se da através do intercambio cultural com o outro. Sendo a Libras atualmente considerada elemento primordial para o desenvolvimento dos surdos, sua inserção no cotidiano da sala de aula é essencial e positiva, mas haja visto a necessidade dos professores regentes em se empenharem em atender as necessidades visuais destes alunos, proporcionando atividades mais visuais, que abarque este público.

Palavras-chave: Libras; Caminho indireto; Genética.

¹ Graduada em Ciências Biológica pela Centro Universitário FAESA. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica-PPGEEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES.

janine_balbino@hotmail.com ²Graduada em Ciências Biológicas no Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES.
janynesbraga@hotmail.com

EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Wenderson Mação Pereira¹

O presente minicurso tem como proposta principal preparar educadores e outros profissionais interessados para trabalhar com a Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental. Sabemos que as escolas são excelentes locais para serem promovidas as mais diversas modalidades de educação e aprendizagem. Nesses locais deve-se dar a oportunidade para que os alunos adquiram os conhecimentos produzidos e desenvolvam-se para serem cidadãos. Pensando nisso, vemos como um assunto essencial para o desenvolvimento da cidadania nos alunos, a educação para o trânsito. O Brasil é considerado como um dos países que mais se mata no trânsito, além de se desenvolver uma cultura de desrespeito as leis que regem esse tema. Desta forma, temos por objetivo ministrar nesse minicurso, conteúdos que possam preparar os professores para trabalhar sobre o trânsito com os alunos do ensino fundamental, por meio de um trabalho preventivo, para futuramente, quando se tornarem condutores de veículos, possam trazer consigo uma cultura de respeito às leis e de cidadania. Para justificar essa ação, pautamo-nos no Código de Trânsito Brasileiro que traz que a Educação para o Trânsito é direito de todos, bem como é dever dos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito dos estados e municípios. Esse minicurso será realizado por meio de uma aula expositiva dialogada, na qual serão debatidos alguns pontos sobre a legislação do trânsito, sinalização das vias, regras de circulação e noções de cidadania, tanto para pedestres quanto para condutores de veículos, numa linguagem que possa alcançar os alunos do ensino fundamental. Nele, também, serão apresentadas sugestões de atividades para abordar essa temática, levando em consideração a faixa etária dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Trânsito. Ensino Fundamental.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFES (PPGEEB), Subtenente da Polícia Militar e Examinador de Trânsito no DETRAN/ES. E-mail: wendermac@yahoo.com.br.

RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

HELL, Iara¹

RAASCH, Leida²

ROCHA, Maria Rozane Cabral³

Resumo

A proposta do presente minicurso é apresentar recursos básicos e essenciais que possibilitem práticas pedagógicas inclusivas destinadas ao ensino de alunos com deficiência, além disso, propõe-se a incentivar a produção de materiais adaptados de baixo custo, bem como salientar a importância do professor buscar caminhos indiretos de aprendizagem e utilização de procedimentos didáticos diferenciados. Justifica-se o presente trabalho diante de constantes inquietudes a respeito deste cenário de exclusão social e escolar que temos em nosso país sobre a pessoa com deficiência, pois apenas receber este aluno na sala de aula não significa estar incluindo-o, mas que este aluno tenha condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento de suas potencialidades. A metodologia do minicurso será aula expositiva dialogada, com apresentação de diferentes recursos e ideias de adaptação de materiais didáticos que possam servir de auxílio a professores que tenham dificuldades em trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência intelectual e física, tendo como referencial teórico os estudos da perspectiva Histórico-cultural desenvolvidos por Lev Vygotsky. Assim, para um processo de ensino de qualidade nós como educadores precisamos repensar o processo de mediação e práticas pedagógicas, compreendendo que alunos com deficiência dentro de suas especificidades são capazes de aprender e podem desenvolver certa autonomia se bem estimulados, sendo um processo no qual necessita do apoio familiar e de toda equipe pedagógica, desenvolvendo planos de aula diferenciados e recursos adaptados que incluam verdadeiramente este aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem. Recursos Didáticos. Inclusão.

¹ Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: belinkhell@gmail.com ² Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: Leidacetto@gmail.com ³ Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rozanecabralrocha@hotmail.com

O Ensino de História Local em regiões limítrofes: o Norte do Espírito Santo e o Extremo Sul da Bahia.

Prof. Victor Augusto Lage Pena (UNEB)

Utilizaremos esse espaço para discutir temáticas como: Ensino de História Local, identidade e diálogos entre fronteiras e/ou divisas. Os limites entre o Espírito Santo e a Bahia nos apresentam como objeto de análise para que possamos pensar em possibilidade de diálogos entre os espaços. A partir desta problemática, buscamos compreender as construções de identidades em regiões limítrofes e de que maneira o Ensino de História contribui para essa construção. Faremos um breve histórico dessas regiões, buscando compreender as proximidades culturais entre elas. Faremos também uma análise da formação da fronteira como uma separação colonizadora do território que influencia na construção de identidade, além de influenciar os currículos de História na educação básica.

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

MAPA DAS COMUNICAÇÕES

Realização e apoio:

Colegiado do Curso de
Pedagogia

PPGEEB

Programa de
Pós-Graduação
em Ensino na
Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

IV SEMAP - COMUNICAÇÕES

MESA A - SALA 1 PPGEEB - EIXO 4

Nº	HORÁRIO DA COMUNICAÇÃO	NOME DO COMUNICADOR	TÍTULO DO TRABALHO
1	19h00-19h20	Poliana Domingos Marian	AVALIAÇÃO MEDIADORA: O PROCESSO AVALIATIVO DA EEEM "PEDRO PAULO GROBÉRIO" NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ
2	19h20-19h40	Márcia Alessandra de Souza Fernandes	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA ARQUITETURA DA POLÍTICA NACIONAL: ORGANIZAÇÃO, COMPETÊNCIA E ENTRAVES
3	19h40-20h00	Marcela Morais Dal Fior	A QUESTÃO DA IGUALDADE RACIAL SOBRE UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
4	20h00-20h20	Nayara Aline Muniz de Oliveira	PROFESSORA PEDAGOGA: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA ECOLOGIA NO ENSINO DA CIÊNCIAS NATURAIS
5	20h40-21h00	Ana Paula da Rocha Silveiras	A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESASSOSSEGOS DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA INFÂNCIA
6	21h00-21h20	Poliana Domingos Marian	A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
7	21h20-21h40	Carlos Luís Pereira	FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: OS SABERES E A PRÁXIS DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

IV SEMAP - COMUNICAÇÕES

MESA B - SALA 2 PPGEEB - EIXO 4

Nº	HORÁRIO DA COMUNICAÇÃO	NOME DO COMUNICADOR	TÍTULO DO TRABALHO
1	19h00-19h20	Katellen dos Santos Silva	A PRODUÇÃO DE TEXTOS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO
2	19h20-19h40	Ailton Marcos dos Reis	ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
3	19h40-20h00	Fabiane Fonseca Ribeiro	O USO DOS MUSEUS DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES COMO POSSÍVEIS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS
4	20h00-20h20	Adilson Bulado Marques	O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO FONTE DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS – ES
5	20h40-21h00	Marjorie Polliana Hoffmam	FAMÍLIA E ESCOLA: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
6	21h00-21h20	Jardiléia Pereira Borges	A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA AFRICANA NO CAMPO SEMÂNTICO NA COMUNIDADE SÃO JORGE NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS ES
7	21h20-21h40	Cristiano de Assis Silva	A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA ESCOLA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS

IV SEMAP - COMUNICAÇÕES

MESA C - AUDITÓRIO PPGEEB - EIXO 4

Nº	HORÁRIO DA COMUNICAÇÃO	NOME DO COMUNICADOR	TÍTULO DO TRABALHO
1	19h00-19h20	Taina de Jesus Moraes	AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS PROCESSOS INICIAIS DE ESCRITA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
2	19h20-19h40	Rosiany Aguiar Coswosck Sossai	INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE: LIMITE DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO, A PARTIR DE UMA LEITURA DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANNA MARIA LUNARDI PADILHA
3	19h40-20h00	Juliane Nascimento dos Santos	OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ENSINO COTIDIANAS PRODUZIDAS NA SALA DE AULA
4	20h00-20h20	Carlos Luís Pereira	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MATEMÁTICA ESCOLAR COM USO DE MATERIAIS CONCRETOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA DA REDE ESTADUAL DE SERRA-ES
5	20h40-21h00	Lucas Borghi Felisberto	DOS QUARTOS MOBILIADOS ÀS CASAS DE VIDRO: A EDUCAÇÃO ENQUANTO AGLUTINADORA DOS NOVOS AGENTES HISTÓRICOS-SOCIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CASO MATEENSE
7	21h00-21h20	Marcelo Silva Cruz	O SILÊNCIO E O GRITO: A NEGLIGÊNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES
8	21h20-21h40	Alexandre Da Silva Mendes	ELAS OUVEM, EU OUÇO: ANÁLISE DO REPERTÓRIO MUSICAL EM MOMENTOS MARCANTES NA VIDA DAS MULHERES DE TRÊS GERAÇÕES DISTINTAS DA COMUNIDADE ESCOLAR DO PIO XII

IV SEMAP - COMUNICAÇÕES

MESA D - SALA 3 PPGEEB - EIXO 4

	HORÁRIO DA COMUNICAÇÃO	NOME DO COMUNICADOR	TÍTULO DO TRABALHO
1	19h00-19h20	Lucas Borghi Felisberto	RELIGIOSIDADE DOS CONSUMIDORES/PRODUTORES DE FUNK NO BRASIL
2	19h20-19h40	Ellen Zouain	“UM BEATLE, UM BEATNIK OU UM BITOLADO?” CONTRACULTURA, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO.
3	19h40-20h00	Inglyd Da Silva Becher	POP E ROCK: GÊNEROS MUSICAIS DOS ANOS 90 E 2000
4	20h40-21h00	Neruzza Mariana Motta Souza	AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES
5	21h00-21h20	Janaina Boldt De Oliveira	O PLANO DE ESTUDO: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.
6	21h20-21h40	Marcus Tadeu Barbosa Ferreira	A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA OMNILATERAL NO PERCURSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DO IFES - CAMPUS ITAPINA

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

**TRABALHO
COMPLETO DAS
COMUNICAÇÕES**

Realização e apoio:

Colegiado do Curso de
Pedagogia

PPGEEB

Programa de
Pós-Graduação
em Ensino na
Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

AVALIAÇÃO MEDIADORA: O PROCESSO AVALIATIVO DA EEEM “PEDRO PAULO GROBÉRIO” NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ

MARIANO, Poliana Domingos

RESUMO

Este trabalho de pesquisa delimitou-se em evidenciar se a avaliação por objetivos educacionais ou áreas de conhecimento é correlata à avaliação mediadora. Nesse sentido, buscou-se elucidar uma avaliação aplicada na Escola Estadual de Ensino Médio “Pedro Paulo Grobério”, com a finalidade de analisar se a Avaliação Por Área de Conhecimento (APC) na qual era aplicada nessa unidade de ensino é mediadora. Desse modo, objetivou-se compreender a relevância do processo avaliativo, distinguindo o método classificatório do modelo mediador, bem como compreender e analisar as orientações da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Para responder aos questionamentos desse trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com base qualitativa. Verificou-se por meio dessa linha de pesquisa que a APC não corresponde às bases conceituais da avaliação mediadora, devido esse processo se constituir mais como quantitativo do que qualitativo. Apesar de ser uma prova prescrita pela formalidade do sistema de ensino, a mesma deve ser ressaltada e discutida, devido ser um processo avaliativo que preparava os alunos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que avalia o desempenho dos estudantes do ensino médio, e proporciona o ingresso no curso superior de maneira gratuita.

Palavras-chave: Avaliação Mediadora. Avaliação Por Área de Conhecimento. Exame Nacional do Ensino Médio.

Introdução

O presente trabalho trata de analisar uma prática avaliativa realizada na EEEM “Pedro Paulo Grobério”, situada na Avenida Nove de Agosto, no centro do município de Jaguaré. Cujo processo propôs que os resultados obtidos pelos alunos

eram essenciais para identificar o seu rendimento, verificar as falhas da equipe e identificar a função de avaliar na escola.

Segundo Luckesi, (2011, p. 30) “uma aprendizagem, verdadeiramente só é uma aprendizagem quando se transforma em prática da vida cotidiana”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de propor uma avaliação que visa analisar o desenvolvimento do educando, tomando seus resultados como fundamentais para fazer o seu julgamento. Para tal, é necessário um planejamento pedagógico bem estruturado, que busque não a avaliação classificatória, mas sim, a avaliação da aprendizagem, em prol da transformação do aluno não só dentro da instituição de ensino, e sim para a vida, no qual fará uso dos conhecimentos adquiridos para responder às demandas sociais. Ao apontar os aspectos da avaliação mediadora, Hoffmann (1993, p. 95) ressalta a mesma sendo aquela que:

Analisa teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto sua promoção a outras séries e graus de ensino.

Desse modo, uma avaliação mediadora requer um olhar inovador de toda a equipe atuante neste processo educacional, pois a mesma constitui-se como sendo o modelo avaliativo que acompanha o desenvolvimento dos alunos, e propõe meios para subsidiar o processo de aprendizagem em prol do desenvolvimento eficaz do educando, ao contrário da avaliação classificatória que quantifica os resultados obtidos pelos alunos. Neste cenário, enquanto a avaliação mediadora evidencia os aspectos qualitativos, a avaliação classificatória busca uma verificação das tarefas dos alunos em prol da identificação dos resultados, a fim de caracterizar o seu aproveitamento escolar em aprovação ou reprovação.

A partir disso, objetiva-se de modo geral evidenciar a Avaliação Por Área de Conhecimento da EEEM “Pedro Paulo Grobério”, e as respectivas bases conceituais da avaliação mediadora. Logo, a Avaliação Por Área de Conhecimento APC caracteriza-se como um processo avaliativo baseado nas áreas de conhecimento, que propôs aplicar os conteúdos de modo interdisciplinar, e ao mesmo tempo

preparar os alunos para realização do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, tendo como intuito trabalhar os objetivos educacionais alcançados pelo educando, como forma de identificar o seu aproveitamento e buscar meios para melhorar o processo de aprendizagem.

Entre os objetivos específicos estão aprofundar o conceito de avaliação mediadora em contraposição à avaliação classificatória, de forma a adquirir conhecimentos que possam apontar as práticas atuais de avaliação da rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo, ressaltando o modelo avaliativo por área de conhecimento que outrora fora proposto pela EEEM “Pedro Paulo Grobério”. Obter orientações desta Superintendência Regional de Educação sobre a avaliação, através dos seus documentos norteadores como o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado Espírito Santo, e o Currículo Básico Escola Estadual do Estado do Espírito Santo, a fim de identificar o sistema de registro de notas utilizado pela rede estadual de ensino, as áreas de conhecimento e seus objetivos comuns, como forma de exemplificar a importância de trabalhar os conteúdos de modo interdisciplinar. Construindo a partir disso, conhecimentos que possam destrinchar esses aspectos, e o processo avaliativo desta instituição de ensino, anunciando sua relação com a avaliação mediadora e sua eficácia.

Diante deste contexto, os pressupostos foram traçados devido à graduanda ter participado desse processo quando cursava o ensino médio, e principalmente por ser um assunto presente na educação e uma das principais bases para a construção da qualidade do ensino.

Neste cenário, buscou-se responder a seguinte pergunta: A avaliação por objetivos educacionais ou áreas de conhecimento é correlata à avaliação mediadora?. Pois, é sabido que ainda há uma grande dificuldade em compreender a avaliação escolar, assim diversas atribuições são direcionadas para justificar tal equívoco, fato que levanta uma série de dificuldades para estabelecê-la de forma qualificada, visto isso explicitamente por meio da deficiente verificação da aprendizagem dos alunos, em instituições cuja preocupação maior é cumprir a formalidade do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, para que se obtenha resposta a esse questionamento, foi preciso realizar inicialmente a pesquisa bibliográfica com análise documental, pois

de acordo com Andrade (2010, p. 25) caracteriza-se sendo “habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”.

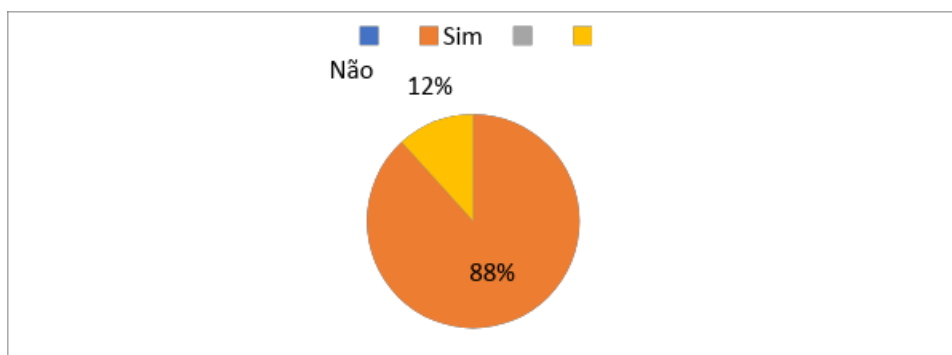
Enfatizando essa linha de pesquisa, a visita *in loco* possibilitou conhecer as bases do processo avaliativo em questão, seguida pela pesquisa de campo, técnica de entrevista despadronizada com perguntas abertas e fechadas com os alunos que estão matriculados, e regularmente frequentando a EEEM “Pedro Paulo Grobério”; e a pesquisa qualitativa que de acordo com Flick (2004, p. 12) “as ideais centrais que conduzem a pesquisa qualitativa são aspectos essenciais da pesquisa qualitativa que consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas”.

1 Resultado da Pesquisa e Análise de Dados

A Escola Estadual de Ensino Médio “Pedro Paulo Grobério” localizada na Avenida Nove de Agosto no centro do município de Jaguaré, foi construída pelo governo do estado em uma área territorial doada pela família Grobério. Na oportunidade, a família solicitou que a escola recebesse o nome do pai, Pedro Paulo Grobério, já falecido. A unidade foi inaugurada em 1982 inicialmente com o nome de Escola de 1º Grau “Pedro Paulo Grobério”, e em 1983 através da “portaria E Nº, 1876 de 03 de fevereiro de 1983” PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2013, p. 6) em EPG “Pedro Paulo Grobério”. Somente a partir do ano de 2009 passa a denominar-se EEEM “Pedro Paulo Grobério”, ofertando apenas o ensino médio. Atualmente a instituição de ensino oferta a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio entre os turnos Matutino, Vespertino, Noturno, para aproximadamente 851 estudantes.

Logo, a técnica de entrevista despadronizada com perguntas abertas e fechadas foi aplicada para 85 estudantes, pois, corresponde a aproximadamente 10% dos alunos que estão matriculados, e regularmente frequentando esta escola.

Gráfico 1 - Você considera que a APC contribuiu para a sua aprendizagem?



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2017

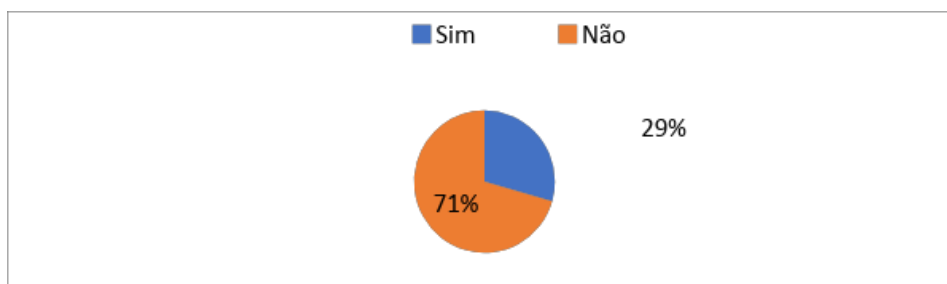
Pelo o que se percebe na análise do gráfico 1, a maior parte dos alunos confirmou que a APC contribuiu no processo de aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p. 195):

A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Desse modo, com relação à segunda questão do questionário aplicado, no qual perguntava como a Avaliação Por Área de conhecimento veio a contribuir neste processo, 89% disseram que contribui positivamente, pois a mesma ajudava a aprofundar os conteúdos, estimulava o raciocínio lógico, auxiliava-os na leitura e interpretação, estimulando o conhecimento interdisciplinar que os preparava para a realização do ENEM.

Já 11% atribuíram a APC com aspecto negativo, por considerarem pouco tempo para estudar os conteúdos desta avaliação. Dentre os depoimentos apontados como positivo, os educandos relataram que “Contribuiu, pois, na hora de estudar para a avaliação é menos conteúdo do que na prova trimestral”, “Com a APC, a gente estudava para várias matérias no mesmo dia, e também era uma forma para se preparar para o ENEM.” “Vejo a APC como preparação para futuras provas que terei que realizar para ingressar na faculdade.” Como negativo, “não contribuiu muito, pois, eu estudava somente para uma matéria, é muito pouco tempo estudado o seu conteúdo”.

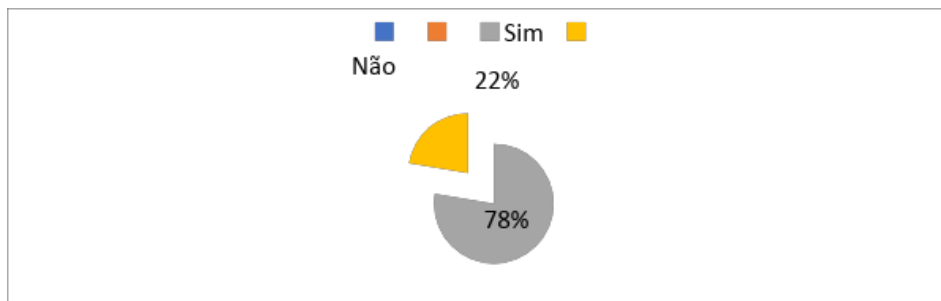
Gráfico 2 - No processo de Avaliação Por Área de Conhecimento você se sentia pressionado?



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2017

A análise do gráfico 2 aponta que o maior percentual de alunos não se sentia pressionado com a APC. Para Hoffmann, 1993 é preciso mudar esta concepção de avaliação sentenciosa, na qual pressiona seus alunos e não favorece o processo de aprendizagem, a mesma não deve assumir algo repetitivo e classificatório. Logo, a avaliação além de ser mediadora deve também ser formativa.

Gráfico 3 - Você gostaria que a APC retornasse como um dos processos avaliativos aplicado pela EEEM “Pedro Paulo Grobério”?



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2017

De acordo com a análise do gráfico 3, a maioria dos alunos gostariam que a APC retornasse como um dos processos avaliativos aplicado pela “EEEM Pedro Paulo Grobério”. Pois, com esta avaliação havia uma redistribuição dos pontos aplicados durante o trimestre, fator que favorecia a recuperação do aluno, e diminuía o índice de recuperação trimestral, estimulando o aprendizado por área de conhecimento e conseqüentemente os preparava para o ENEM. Diferente do modelo avaliativo atual, na qual há apenas uma avaliação trimestral com o peso de 18,0 pontos.

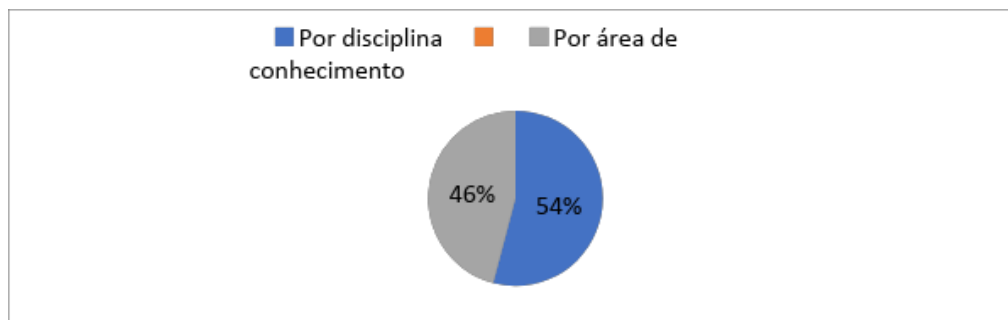
Luckesi, 2011, aponta que a aferição da aprendizagem é feita na maioria das vezes para aprovar ou não o aluno. Isso se configura como um método classificatório que não dá condição para aprendizagem, aspecto frequentemente evidenciado nas avaliações institucionais.

A esse respeito, seguem alguns depoimentos dos educandos que ressaltaram a opinião acerca da APC contrapondo-se ao modelo avaliativo na qual está sendo aplicado. “Porque esta nova forma é ruim, é muito ponto para uma prova só, e com a APC tinha mais chance, podem observar minhas notas elas caíram e fiquei em 5,0 na paralela, 18,0 pontos em uma só prova é um exagero e com a APC nós tínhamos como recuperar caso não tivesse sucesso na avaliação, e outra coisa, algumas questões estão valendo 2,0 pontos, ai o cara erra umas três ou cinco questões em uma prova com doze questões ele se prejudica na nota, e não tem como fazer uma avaliação de quatorze ou quinze questões com atenção em apenas 55 minutos, um ponto negativo da escola a meu ver.” “Pois assim a nota da prova diminuiria, diminuindo também a pressão de fazer uma prova que vale 18,0 pontos.” “Porque nos coloca a prova de nossos conhecimentos e nos prepara para o ENEM, PAEBES.” “Com a APC reduziria a nota da avaliação trimestral, e muitos alunos conseguiriam a média da nota”.

Por outro lado, alguns estudantes disseram que não gostaria que a APC retornasse, pois já estão acostumados com o modelo atual, e que anteriormente realizavam muitas provas durante o trimestre, o que sobrecarregava os mesmos e resultaria em baixo rendimento, e que muitos não estudavam e adquiriam nota porque colavam durante as provas.

Sobre isso, destacaram que “passávamos muito tempo realizando avaliações, e não aprendíamos realmente o conteúdo, não conseguíamos atingir a média, pouco tempo para aprender os conteúdos por causa das diversas avaliações.” “já estamos adaptados com a nova forma de avaliação.” “Não contribuiu muito com o aprendizado, ela servia mais para os alunos colarem e ganharem nota fácil”.

Gráfico 4 - Preferência dos alunos sobre o método da APC



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2017

Levando-se em consideração a análise do gráfico 4, observa-se que a maior parte dos educandos preferem que a APC seja por disciplina. Reafirmando o diagnóstico feito pelos educadores, no qual a APC deixou de ser por área de conhecimento para ser por disciplina. A respeito da iniciativa destes educadores em modificar seu método de ensino em prol da aprendizagem dos alunos, Luckesi (2005, p. 42) considera que:

O educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos da sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então. O primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação.

A respeito desse resultado, percebe-se também que há pouca discrepância em relação à preferência dos alunos sobre o método por área de conhecimento e disciplina, devido o processo e os objetivos serem equivalentes.

2 Considerações Finais

A avaliação por ser algo fundamental na construção educacional do aluno deve ser traçada pela instituição de ensino de maneira criteriosa, na qual os educadores possam estar constantemente reformulando os métodos de ensino.

Segundo Hoffmann, (1993), a respeito das características da avaliação mediadora, ela se constitui como um processo que acompanha o desenvolvimento gradativo do educando na instituição de ensino, que visa analisar seu desempenho e propor medidas em prol do seu aprendizado quando for necessário.

Porém, construir um processo avaliativo desta dimensão constitui-se como um desafio para toda a escola e os envolvidos na educação, transformar um método que é visto como um “monstro de várias cabeças” em uma avaliação mediadora, que trabalha em torno da verificação da aprendizagem alcançada pelo aluno, promovendo discussões entre a equipe pedagógica e corpo docente sempre que houver necessidade, é êxito de poucos.

Levando-se em consideração aos aspectos que sondaram este trabalho, conclui-se que o método avaliativo ideal é a mediadora e não a classificatória, mesmo que a quantificação seja algo necessário nesse processo ele não deve ser considerado o mais importante. A respeito dos objetivos específicos, todos foram alcançados, pois foram destrinchados nos capítulos do trabalho contribuindo para o desenvolvimento do mesmo, e conseqüentemente para a resolução da problemática evidenciada.

Observa-se que, apesar de a maior parte dos alunos considerarem que a APC contribuiu no processo de aprendizagem. Ao analisar os princípios mediadores e a Avaliação Por Área de Conhecimento, percebe-se que esse modelo não correspondeu às bases conceituais da avaliação mediadora, pois, as alterações que vieram ocorrer apenas configuraram uma avaliação mais técnica do que pedagógica.

Para justificar isso, a pesquisa trouxe depoimentos que reforçaram o motivo do estudo dos alunos, por ser uma avaliação com menos conteúdo e flexível, na qual poderiam conseguir notas de uma maneira mais fácil do que na prova institucional. Neste momento, fica explícito que a preocupação do educando está em sua nota, ou melhor, na avaliação que proporcionava para ele uma nota melhor, e conseqüentemente a aprovação ou reprovação, tanto na avaliação por área de conhecimento quanto por disciplina o elemento principal para o aluno é a nota, e no contexto avaliativo tanto o processo quanto os objetivos são os mesmos.

No entanto, a proposta configura-se como um método inovador, que reproduzia o Exame Nacional do Ensino Médio, proporcionando aos alunos a familiarização com esse modelo de prova na qual é evidenciado as áreas de conhecimento. Por este motivo, acredita-se que a proposta deve ser ressaltada, discutida, reformulada e aplicada novamente, de modo a resgatar as características de uma avaliação mediadora evidenciadas neste trabalho.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

EEEM “PEDRO PAULO GROBÉRIO”, **Projeto Político Pedagógico**. Jaguaré, 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar** 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA ARQUITETURA DA POLÍTICA NACIONAL: ORGANIZAÇÃO, COMPETÊNCIA E ENTRAVES

FERNANDES, M. A. de S.

Resumo

O presente texto pretende refletir sobre como o Conselho Municipal de Educação (CME), órgão normatizador do Sistema Municipal de Educação, se constitui a partir da nova organização federativa do Brasil, vinda à luz com a Constituição de 1988. Considerando a perspectiva democrática, traz reflexões sobre o papel deste órgão, no que diz respeito aos limites e possibilidades da participação da comunidade escolar, a partir do estudo de Fernandes (2016), em pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso do tipo etnográfico sobre o Conselho Municipal de Educação de São Mateus, cujas análises confirmam que o CME se constitui como espaço legítimo de mudanças muito significativas, podendo assumir centralidade em muitas decisões políticas, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade de superação de modelos hierarquizados e centralizados no campo das políticas educacionais. Destaca, entretanto, que a efetivação desse espaço precisa, em sua amplitude, ainda ser alcançada.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Sistema Municipal de Educação. Gestão Democrática.

Introdução

“As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”.

Carlos Drummond de Andrade

O presente texto procura compreender como o princípio constitucional da gestão democrática da educação sustenta a atual formatação que a educação nacional tem assumido. Para tanto, analisamos como o Conselho Municipal de Educação (CME) se insere nesse movimento de participação, compreendendo sua fecundidade a partir da instituição do Sistema Municipal de Educação (SME), que por sua vez remonta ao Manifesto de 1932, que ao defender a *unidade na multiplicidade* como alternativa para superar a descontinuidade das então incipientes ações educacionais no vasto território nacional, buscou sustentá-lo no tripé: planos, sistemas e conselhos de educação.

1 Da herança colonial à participação

Herdeiros de um país que nasceu sob o jugo da exploração colonial, que se constituiu à custa de mais de 3 séculos de escravidão autorizada, tendo na história de sua República 2 longos períodos de exceção e silenciamento sobre a *coisa pública*, o povo brasileiro vem instituindo em suas práticas aquilo que a Constituição de 1988 já consagrara como princípio de seu Estado democrático, declarando tanto em seu Preâmbulo quanto no parágrafo único de seu primeiro artigo: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição” (BRASIL, 1988).

Desde então, expressões como participação, gestão democrática e cidadania ganharam lugar nos mais variados discursos dos mais atores, nas também mais variadas plataformas políticas. Até o observador menos atento não terá dificuldade em confirmar que tais expressões ganharam um certo *status* de unanimidade, visto que todos os atores sociais se autoproclamam defensores da participação popular e por conseguinte, da gestão democrática.

Se buscarmos em nossa memória, conseguiremos listar, com facilidade, discursos políticos que defendem esses princípios constitucionais. Por isso, há quem diga que tais expressões de tão utilizadas, foram banalizadas e já não mais conseguem esclarecer sobre as perspectivas de constituição da nossa sociedade. Ainda assim, se no plano do pronunciamento discursivo avançamos, como andam nossas práticas simples, cotidianas, sem os holofotes, fora dos palanques, longe dos veículos de comunicação com seus textos bem elaborados e revisados por uma afiada equipe?

Os conselhos de educação, caracterizados como órgãos normativos, têm assumido, a partir das demandas resultantes do processo de redemocratização do país, além dessa tradicional competência, funções de controle e mobilização social. Tais funções se dão por conta do princípio da gestão democrática do ensino que requer maior aproximação da sociedade com a gestão dos recursos e serviços disponibilizados pelo Estado.

Bordignon (2009) analisa que a atual organização da educação brasileira resulta das proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que nos idos de 1932 já demandavam urgência na organização da educação, por concebê-la

como elemento fundamental na construção de um projeto nacional de cidadania. No documento dos pioneiros, são apontadas como as causas da situação, considerada caótica, tanto a fragmentação como também a falta de unidade e sequência das poucas ações no campo educacional.

Com vistas a superar a fragmentação e a desarticulação das ações educacionais num país ainda sem projeto de educação nacional, o documento de 1932 advogava que a política educacional deveria buscar a coerência interna articulando a unidade na multiplicidade. A unidade seria assegurada por meio de políticas e diretrizes nacionais, e a multiplicidade, pela descentralização com distribuição de poder e responsabilidades. A sustentação de tal projeto se constituiria a partir da articulação entre planos, sistemas e conselhos de educação.

Tais proposições consagraram na Constituição de 1934 os sistemas educativos e os conselhos de educação (federal e estaduais). Também atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação, que chegou a ser elaborado, porém mais caracterizado como lei geral da educação, sem feição de Plano.

O advento do Estado Novo (1937-1945) retardou as demandas dos Pioneiros e, apesar de reafirmada na Constituição de 1946, somente em 1961 é que o país teve a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024 de 26/12/61. Entretanto, a suspensão dos direitos constitucionais, protagonizada pelo Golpe Militar de 1964 (1964-1985), retardou, mais uma vez, a busca de unidade na multiplicidade. Duas novas leis surgiram: uma para o ensino superior (Lei 5.540/68) e outra para a educação básica (Lei 5.692/71).

A lenta volta do país ao Estado de Direito, fruto de intensa mobilização de diversos atores da sociedade civil organizada, durante os longos anos 80, trouxe para o cenário político um novo personagem: o cidadão.

A atuação desse novo personagem materializa-se na participação popular, que se no passado constituiu demanda remota, é possível constatar que a partir da Constituição de 1988 ela passa a ser textualmente garantida, conforme se verifica em vários de seus artigos, tais como no 187, 194, 198, 204, entre outros (BRASIL, 1988).

No âmbito educacional, o artigo 206 da Constituição Federal, ao definir os oito princípios a partir dos quais o ensino será ministrado, estabelece o princípio da

gestão democrática, reafirmado no artigo 3º da Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta Lei, além de dispor sobre a participação dos profissionais e da comunidade escolar, no inciso III do Artigo 11, atribui aos Municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). E nessa esteira de possibilidades, surge o Conselho Municipal de Educação.

Como estratégia da gestão democrática, ele é compreendido enquanto órgão normatizador da política educacional no âmbito do sistema municipal de educação, espaço de participação e exercício efetivo do poder dos cidadãos.

A presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos espelha um princípio de Estado nas políticas educacionais, refletindo o próprio Estado Democrático de Direito. A gestão democrática, ao postular o diálogo como forma superior de encontro das pessoas, na busca de solução dos conflitos, representa possibilidade de crescimento do sujeito, no plano individual, como também representa possibilidade concreta de crescimento da sociedade enquanto espaço democrático. Para Cury (2005), os cidadãos querem ser sujeitos atuando nas arenas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão, fazendo desencadear o que ele entende como “democratizar a própria democracia” (p. 18).

Mesmo que as diretrizes nacionais indiquem os limites que os sistemas devem respeitar, ainda assim são razoáveis as possibilidades que existem entre suas margens. De modo específico, a atual LDB traz possibilidades de atuação dos sistemas, que demandam do CME regulamentação para o seu fazer local em vários de seus artigos, tais como no artigo 14, 15, 23, 24, 25, 28, 33, 34 e 60 (BRASIL, 2015).

Nesse processo, o CME tem papel de grande relevância por ser o órgão normatizador e propositivo das políticas educacionais do sistema municipal. A ele compete, entre outras funções, normatizar o conjunto das ações atribuídas ao sistema. Isto quer dizer que ele deve delinear ações que subsidiem a implementação de políticas educacionais locais que atendam às demandas de educação dos estudantes dessa ou de qualquer outra modalidade ou etapa, considerando os limites da política nacional.

Ao contabilizar a dívida reclamada na distante década de 30 do século passado, sobre unidade na multiplicidade, entendemos que a atual flexibilidade atribuída aos sistemas na elaboração de sua política educacional – possibilitando

que eles contemplem suas peculiaridades locais, ao mesmo tempo em que estabelece as normas que devem ser comuns a todos – representa avanço no saldar da conta. Ainda assim, muito há por resgatar, conforme apresentaremos adiante.

2 Gestão democrática: uma dívida por saldar

De modo geral, estudos recentes confirmam os CMEs como espaços de grande potencial, entretanto, também revelam muitos entraves a serem enfrentados para que eles se constituam em verdadeiras instituições da participação democrática.

O primeiro entrave refere-se ao seu formato institucional que tende à redução de sua capacidade de estabelecer políticas educacionais, seja por questões materiais ou políticas. Nesse sentido, parece haver certa simbiose entre secretaria municipal de educação e CME que acaba por comprometer a autonomia e a legitimidade conselhistas (MARTINIANO, 2010; MOURA, 2010; OLIVEIRA 2011; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Há entraves na dinâmica de funcionamento sendo que um deles refere-se às ações que acabam por favorecer as práticas burocrático-cartoriais: há muitos conselhos que não conseguem informar à sociedade sobre seus atos; ficando distantes, a sociedade mantém-se alheia de suas ações e deliberações, quiçá de sua existência, contribuindo ou reforçando o *status* de submissão; há também pouca ou nenhuma relação entre conselheiros e os segmentos por eles representados – desconectados, as demandas não chegam ao órgão, muito menos suas ações são conhecidas na comunidade escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se à composição dos colegiados que acabam tendo participação limitada dos conselhos de escola e dos representantes estudantis, além do fato de que a participação fica limitada a alguns atores que estão presentes em diversos outros espaços do governo municipal. A burocratização e o corporativismo também foram apontados já que a maioria do corpo conselhistas está, de alguma forma, ligada ao poder público seja como seu representante, seja por vínculo empregatício. Nesse grupo de entraves, também estão os relacionados à paridade entre Estado e sociedade civil. (MARTINIANO, 2010; NATAL, 2011; ALVES, 2011; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Também há baixa representatividade das entidades junto à sociedade em geral e a reduzida participação dos segmentos mais pobres e menos escolarizados da população. Outro aspecto que compromete a participação das camadas populares e de outros segmentos da sociedade é a falta de conhecimento, por parte da sociedade sobre as funções do CME. Há ainda o senso comum de que a Educação, enquanto área de conhecimento é assunto para os profissionais da área porque são conhecedores da causa, entendem das leis, das correntes pedagógicas, dos filósofos da educação, principalmente por serem letrados e portadores de um saber que irá transformar o modo de pensar do povo (MARTINIANO, 2010; NATAL, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Os estudos enfatizam que a participação encontra outros entraves presentes não só nos espaços dos conselhos, mas além deles, referindo-se à herança de um país fortemente marcado pela pouca tradição dos componentes republicanos de nossa democracia. Tais entraves reforçam a construção de uma relação Estado/sociedade baseada no autoritarismo, na carência e no privilégio de alguns, mediada pela tutela e o favor e, mais recentemente, pelo populismo e clientelismo (MARTINIANO, 2010; MOURA, 2010; ALVES, 2011; NATAL, 2011; OLIVEIRA, 2011; BASÍLIO 2012; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Diante de quadro tão desfavorável, e ao que parece, generalizado às práticas democráticas, os conselhos são cotidianamente bombardeados por ações que tentam minar o exercício do seu papel legal e político. Ainda assim, tais estudos têm revelado também que esses espaços possuem potencialidades como arenas de conflitos e negociação.

3 Algumas considerações

Importa ressaltar que embora os estudos evidenciem as muitas fragilidades da prática conselhistas, essas mesmas fragilidades também revelam as potencialidades que esses espaços representam. Ademais, a análise dos entraves não pode ser desarticulada do percurso histórico que os favoreceu. Sobre esse aspecto, Norbert Elias (1897-1990) nos ajuda a articular as questões contextuais e históricas dos indivíduos, visto que como sujeitos sociais, suas práticas e discursos não se dissociam dos meios em que acontecem.

Ao tomarmos os CME como instância de proposição de políticas de educação, inseridos na dinâmica dos sistemas, ancorados no princípio constitucional da gestão democrática, o concebemos como membro das figurações históricas, que a partir das suas inter-relações, vão imprimindo na história da política educacional os acontecimentos que resultam das inter-relações entre variados elementos interdependentes e articulados, que carregam numerosos altos e baixos, “com seus movimentos e contramovimentos de mudanças antigas” (ELIAS, 1993, p. 263).

Sobre essa compreensão, argumentamos que o CME se constitui como espaço legítimo de mudanças muito significativas, podendo assumir centralidade em muitas decisões políticas, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade de superação de modelos hierarquizados e centralizados no campo das políticas educacionais. Nossa assertiva baseia-se tanto nos estudos de mais tempo sobre a temática (SAVIANI, 1999; CURY, 2005; SARMENTO, 2005; BORDIGNON, 2009) quanto nos estudos recentes, que de modo geral evidenciam que a efetivação desse espaço ainda precisa, em sua amplitude, ser alcançada.

A rigor, os CMEs devem se ocupar da mobilização dos indivíduos e dos grupos com vistas a subsidiar a constituição de políticas educacionais e a implementação de serviços e de espaços públicos que atendam tanto às demandas de escolarização, considerando o tripé acesso, participação e aprendizagem de todos, quanto à demanda relacionada à instituição de práticas democráticas no exercício de “democratizar a democracia”.

O poeta mineiro de Itabira, disse que “[...] as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis [...]”, fazendo-nos pensar que nossas normas ainda dependem de diversos mecanismos de mobilização e controle social para que funcionem, dada a nossa curta tradição com os elementos relacionados ao Estado Democrático de Direito que, segundo Cury (2005, p. 18) é aquele que “*reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado*”.

Referências

ALVES, E. F. **Conselhos Municipais de Educação em Goiás: historicidade, movimentos e possibilidades**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, GO, 2011.

BASILIO, P. de M. **Desafios para a formulação de políticas de educação infantil:** um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município:** Sistema, Conselho e Plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes BRASIL e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Cadernos de Pesquisa, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

_____. **O princípio da Gestão Democrática na Educação.** In: Boletim 19. Salto para o futuro, out/2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, 1993. 2 v.

FERNANDES, M. A. de S. **Conselho Municipal de Educação:** figurações, interdependências e políticas de educação especial. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

MARTINIANO, M. S. **Gestão democrática na educação:** a experiência de participação no Conselho Municipal de Educação de Campina Grande-PB (2009-

2010). 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MOURA, A. S. de. **Democracia, participação e controle social nos Conselhos Municipais de Educação**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2010.

NATAL, C. M. **O Conselho Municipal de Vitória/ES como espaço de produção das políticas educacionais: a constituição de uma esfera pública?** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OLIVEIRA. I. A. de C. **O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as articulações do Conselho Municipal de Educação de Maricá**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

PEREIRA, S. **O Conselho Municipal de Educação como espaço de participação nas decisões educacionais e da democratização da gestão pública do município de Atibaia/SP**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: vol.26. n.93. p.1363-1390. set./dez, 2005.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/99 p.119-136. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em 10/07/2012.

SOUZA. A. S. **Estudo sobre a tomada de decisão no Conselho Municipal de Educação de Mossoró-RN (1997-2010)**. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

A QUESTÃO DA IGUALDADE RACIAL SOBRE UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAL FIOR, Marcela Morais
COSTA, Eliane Gonçalves da

Resumo

Refletir sobre a importância de discussões a respeito da diversidade em especial no campo educacional tornou-se cada vez mais constante e importante, pois os embates pelo reconhecimento das diferenças têm provocado a existência de políticas que demonstram resultados em função das lutas identitárias existentes no meio social, nesse sentido, o objetivo deste artigo é contribuir para que na educação infantil, os educadores sejam instigados a estimular nas crianças por meio da leitura/contação de história a desenvolver o respeito à diversidade, como também a necessidade de compreendermos alguns conceitos que são importantes para o entendimento acerca da implementação de políticas públicas na educação, em especial na educação infantil, para que assim, por meio de práticas pedagógicas sejam desenvolvido no alunos a reflexão acerca do respeito as diferenças, além da desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação. Políticas Públicas. Diferenças Raciais.

1 À guisa de introdução

A educação é essencial ao ser humano, onde o mesmo por meio dos aspectos educacionais são possibilitados à adquirir conhecimento, interagir socialmente, além de promover aprendizagens que permitem ao indivíduo ingressar em um mercado de trabalho e participar de forma efetiva da sociedade. Nesse sentido, para haver o desenvolvimento de forma integral do indivíduo, vale considerar sobre alguns aspectos que norteiam o processo educacional e social do ser humano, dentre eles, numa conjuntura específica da educação infantil, levando em consideração sobre a importância dessa fase na formação do homem, percebo a

necessidade em verificar sobre a existência de políticas públicas que possibilite a superação das desigualdades, com foco nessa pesquisa sobre a desigualdade racial nessa etapa de ensino. Considera-se ainda que o direito à educação escolar é um dos aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade emancipada. Apesar do aumento gradativo no acesso ocorrido nas últimas décadas, a educação no Brasil, mais especificamente a educação infantil, ainda se constitui em um privilégio.

Vale considerar que, as discussões a respeito da diversidade tem sido principalmente no campo educacional cada vez mais constantes, onde os embates pelo reconhecimento das diferenças tem provocado a existência de políticas que demonstram as lutas identitárias existem no meio social. Tais embates são desafios que devem ser enfrentados dentro dos diferentes contextos existentes na vida social. Diante disso, a abordagem acerca da pluralidade cultural tem sido o motivo de controvérsias e polêmicas, isso demonstra a existência de obstáculos em lidar com temáticas que abordam sobre o enfrentamento da discriminação racial (PEREIRA e COSTA, 2015).

Pereira e Costa (2015) diz ainda que a protagonização de lutas realizadas pelos movimentos sociais, em destaque o movimento negro, possibilitaram a desorganização dos “mitos” que buscam auxiliar a representação da homogeneização existente no Brasil, tornando evidente ainda uma hipotética democracia racial. Diante disso, como resultado das discussões, das pressões políticas realizadas pelos movimento negros, foi construído nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a temática “Pluralidade Cultural”.

Visto sobre a importância da educação na vida do ser humano, vale salientar sobre a necessidade da construção de uma base educacional com qualidade, visto que essa se realiza fase da infância, na etapa de ensino educação infantil. Para isso, é de grande relevância que os investimentos em políticas públicas na educação sejam realizados, em especial na educação infantil, que é desmemoriada pelo governo.

Movida pela inquietação constante em aprofundar o conhecimento a respeito das relações que norteiam a educação infantil, e por estar altamente inserida nesse contexto, o objetivo deste artigo se baseia em contribuir para que na educação infantil sejam construídas práticas para a promoção da igualdade racial, onde que

através do conhecimento a respeito das políticas públicas existentes, os educadores sejam instigados a estimular nas crianças por meio da leitura/contação de história o respeito à diversidade.

Destaca-se assim, a necessidade de compreendermos alguns conceitos que são importantes para o entendimento acerca da implementação de política públicas na educação, em especial na educação infantil.

2 Conceituando políticas públicas

Em virtude de um cenário educacional brasileiro repleto de indagações e questionamentos a respeito da falta de investimento do governo na educação, é importante compreender acerca do conceito de políticas públicas bem como a sua importância. Sendo assim, vale a pena discutir sobre o conceito de políticas públicas.

Sobre uma abordagem etimológica da origem da palavra políticas públicas, a forma mais viável de compreendermos o significado é analisá-la de maneira separada. Nesse aspecto, tomando por base a contribuição de Oliveira (2010, p. 1), o autor diz que: "Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis". E contribui ainda sobre o significado da palavra pública, deixando claro que: "é de origem latina, publica, e significa povo, do povo", Oliveira (2010, p. 1).

Dentro dessa perspectiva etimológica da palavra, política pública é então a participação popular nas decisões no que diz respeito a cidade.

Coloca-se em evidência ainda a definição de políticas públicas segundo Souza (2003, p. 13):

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

A autora Souza (2003, p. 12) aponta ainda algumas concepções dos fundadores das políticas públicas, e se refere a eles como sendo os “pais” da mesma, nesse sentido, a autora expõe a compreensão de políticas públicas na visão desses autores, onde que:

Para Mead (1995) política pública é campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Corroborando com os conceitos de políticas públicas abordados por Souza e demais autores, vale a pena citar a concepção de Azevedo (2003, p. 38) sobre essa temática, onde ele de forma clara e objetiva define políticas públicas como “tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Diante dos conceitos abordados, pode-se concluir então que políticas públicas são ações desenvolvidas no âmbito governamental, destinadas à sociedade podendo ter consequências positivas ou negativas, onde tais ações possuem influências na vida dos cidadãos.

A implementação das políticas públicas são essenciais para o desenvolvimento do país, haja vista na área educacional, levando em consideração a importância para a formação do ser humano. Os investimentos são imprescindíveis para um ensino eficaz e eficiente, principalmente na educação infantil – etapa de ensino aqui evidenciada- que é a base da educação na formação do ser humano.

3 Compreendendo a respeito da concepção de Educação Infantil

Para uma abordagem acerca do conceito de educação infantil, vale considerar tais compreensões a luz da legislação, sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 em seu Art. 29 define como sendo: “primeira

etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Torna-se relevante ainda conhecer a respeito da criança, bem como sobre como a mesma se desenvolve, sobre isso Vygotsky (1998) aponta que deve-se considerar a criança como um ser histórico, social e cultural e não apenas como um sujeito biológico, e que sua aprendizagem se realiza no processo de internalização do conhecimento obtido por meio da interação que é realizada especialmente com o outro, além dos objetos e o meio físico.

Com abordagens na mesma perspectiva de Vygotsky, Santana (2006, p. 31) salienta que:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil é destacado também sobre o conceito e importância das interações na conjuntura Vygotsyana:

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (VYGOTSKY apud BRASIL, 2006, p. 14.)

Dentre o exposto, pode-se perceber então que a educação infantil, é uma etapa da educação básica responsável pelo atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos e que a interação é importante e necessária para que esse público adquira conhecimento e se desenvolva de forma integral.

De acordo com Borsa (2007) no processo de socialização, o objetivo primordial é a aprendizagem da criança no sentido de considerar sobre o que é ou não correto tendo por base o meio social em que vive, de maneira que a interação possa obter um elevado nível do conhecimento dentro dos valores morais que norteiam a sociedade fazendo com que o indivíduo se comporte de acordo com eles, onde que por intermédio dessa interação a criança vai construindo sua identidade tomando por base a interiorização de conceitos, de costumes e valores.

Sendo assim, pode-se compreender que a identidade se constrói por meio das relações entre o indivíduo e sociedade, conforme ressalta Cuche (1999, p. 5) que “A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma ‘auto-identidade’ definida por si mesmo e uma ‘hetero-identidade’ ou uma ‘eixo-identidade’ definida pelos outros”.

Existe a questão ainda de que é por meio da literatura infantil que a criança se percebe em relação a suas características físicas, correlacionando às dos personagens, de maneira a contribuir positivamente, no sentido do aumento da autoestima. Contudo, em relação a criança negra isso acontece de forma diferente nas escolas, Araújo e Moraes (2014, p. 3; apud Cavalleiro, 2005; Santana, 2006) diz que “a criança negra, em geral, nega-se perante o outro por não perceber na historiografia oficial a história do seu povo e seus aspectos culturais, principalmente, pela invisibilidade da sua cultura no currículo escolar e nos materiais didáticos.”

Visto isso, é importante então correlacionar as temáticas abordadas: políticas públicas, educação infantil e relações étnico-raciais, considerando que são indispensáveis no âmbito da discussão educacional.

4 Importância da implementação da Lei 10.639/03 como política pública: suas implicações na Educação Infantil

No entendimento de que a instituição escolar é um espaço no qual pessoas de diversas classes sociais, culturais e etnias estão inseridas num mesmo contexto, dispondo assim a escola de uma pluralidade cultural (LEAL et al, 2014), se faz necessário conhecer a respeito da legislação que conduz a educação brasileira, além de um breve histórico sobre como se permeou a criação da Lei 10. 639/03.

Com isso, conforme afirma França (2015) especialmente no período de início da redemocratização do Brasil, que se deu na década de 70, a educação formal brasileira vem se transformando, tendo seu novo modelo instaurado por meio da Constituição de 1988, que requereu significativas mudanças em diferentes aspectos, principalmente na escola, passando a basear-se na igualdade e equidade como princípio fundamental da democracia.

Em se tratando da escola, Rocha (2006) destaca que a mesma realiza a reprodução do racismo, e diante disso é o espaço que melhor proporciona a desconstrução de estereótipos que abrange a população afro-brasileira e auxilia na consolidação de uma sociedade realmente democrática.

Visto isso, Rosemberg, (2012) destaca que juntamente com outros movimentos sociais, os movimentos negros se organizaram por volta do final da década de 70 e tiveram como marco político o nacionalismo e as políticas esquerdistas. Assim, D'Adesky (2001, p. 161) contribui dizendo que “considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalhou uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo”.

Sendo assim, por meio das ações dos movimentos negros e da necessidade em preservar a identidade cultural criou-se então a Lei 10.639/03. Sobre essa lei, França (2015, p. 1) diz que:

[...] regulamenta a obrigatoriedade da inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira nos currículos básicos - nasce dentro de uma conjuntura de reivindicação do segmento negro brasileiro, no tocante ao aprofundamento da equidade, igualdade e respeito que orientam o projeto de sociedade democrática, para a população negra brasileira, historicamente marginalizada.

E acrescenta ainda que “a Lei 10.639/03 nasce como política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-descendente, ela lança uma nova proposta pedagógica” França (2015, p. 4). Ainda nessa perspectiva, Gomes (2005), acrescenta que a partir de então a escola é convocada a fazer reflexões acerca da realidade racial no Brasil, além de elaborar e construir estratégias para realizar o combate do racismo em relação a população negra. E enfatiza ainda a ação da escola na influência das relações étnico-raciais:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Araújo (2017, p. 80) vem de encontro com a perspectiva de Gomes, e descreve ainda sobre a importância de leis que atuam na promoção e valorização, inclusão, além do combate à discriminação:

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola.

Diante disso, considerando a importância do ensino na educação infantil, é imprescindível e necessário abordar sobre a diversidade étnico-racial nessa etapa de ensino. Isso é possível através da contação de histórias por meio de literatura infantil afro-brasileira. Alguns autores justificam a importância da contação de histórias, onde Abramovich (1993, p. 16) diz que “ah, como é importante para a formação de qualquer leitor ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Percebe-se assim que trabalhar dentro do contexto de sala de aula sobre a literatura infantil afro-brasileira, de forma significativa contribuirá para combater com o modelo de educação eurocêntrico e monocultural que favorece os saberes e a cultura europeia. Baseando-se nisso, Silva (2010, p. 35) pontua ainda que:

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura.

Fortalecendo a contribuição de Silva, Barreiros (2010, p. 5) salienta que:

Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se compreender sobre a importância de utilizar estratégias didáticas como a contação de histórias que contemple a literatura afro-brasileira como meio de quebra de estereótipos que

venham a possibilitar a criança, em especial a criança negra, a sua valorização como ser humano, pautada no respeito, proporcionando-as a se relacionarem de maneira harmônica, na perspectiva assim da desconstrução de preconceitos que ainda se fazem altamente presente na sociedade brasileira.

5 Conclusão

Tomando por base as abordagens realizadas, é possível concluir que as políticas públicas, que são as ações que o governo faz, são importantes e necessárias na educação, em especial na educação infantil, visto que por meio delas são implementadas melhorias no âmbito educacional, como por exemplo a criação da Lei 10.639/2003, que determina sobre a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” de forma obrigatória na educação brasileira, vale dizer que com a criação da Lei as discriminações não deixam de acontecer, mas tem por objetivo principal promover a reflexão dos estudantes acerca da diversidade afim de desenvolver nos alunos o respeito a diferença.

Assim sendo, uma das maneiras possíveis para se trabalhar a diversidade étnico-racial na escola, na etapa de ensino da educação infantil é por meio da literatura infantil afro-brasileira, visto que na grande parte da literatura infantil é contemplado a branquitude, além da manifestação do eurocentrismo. Com isso, a utilização da literatura infantil afro-brasileira é imprescindível e necessária para que as crianças venham a conhecer a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, de maneira que as crianças negras possam se sentir inseridas em um contexto educacional, além da construção de uma identidade étnico-racial positiva, proporcionando ainda a valorização da cultura negra bem como a desmistificação de estereótipos enraizados na sociedade.

Ressalta-se ainda a importância dos docentes realizarem uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que são desenvolvidas em sala, nessa perspectiva da relações étnico-raciais, e que essas reflexões sejam convertidas em ações que promovam nos alunos o respeito as diferenças além da desconstrução de estereótipos e preconceitos.

6 Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipicione, 1993.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil**. *Africanias.com*. v. 5, 2014.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARREIROS, R. C. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira**. Anais. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>> acesso em: 28 jun. 2018

BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

_____. _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Lisboa: Fim de Século, 1999.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143- 154.

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

LEAL, Letícia Feliz Oliveira et al. **A Lei 10.639/03 na educação infantil: trabalhando com a diversidade étnico-racial através da contação de história**. Cadernos Imboeiros. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. 2010. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/169363/mod_resource/content/2/OLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf> acesso em 30 jun 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo; COSTA, Warley da, (Orgs). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação e Trabalho/UFPR, Paraná, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49.

SILVA, M. R. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROFESSORA PEDAGOGA: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA ECOLOGIA NO ENSINO DA CIÊNCIAS NATURAIS

**PEREIRA, Carlos Luis
OLIVEIRA, Nayara Aline Muniz
SOUZA, Ademir Hilário de
CONCEIÇÃO, Célia Aparecida
LIMA, Maria do Carmo
SANTOS, Edson Rdrigues
SILVA, Cristiano de Assis**

Resumo

Os jogos didáticos são excelentes recursos didáticos para complementar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. O presente trabalho teve como foco central analisar neste ano letivo de 2018 a utilização de um jogo didático como recurso didático para uma professora pedagoga na disciplina de ciências, tendo como proposição o uso de temas de referência nacional comum para o 5º ano de Ciências Naturais, foram propostos: cadeia alimentar e conceitos usados na Ecologia como forma de auxiliar no processo de ensino aprendizagem de Ciências Naturais, no conteúdo de ensino. Esta pesquisa-ação tem uma abordagem qualitativa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Boa Vista, localizada no município de Contagem – MG. Os resultados mostraram que os jogos pedagógicos contribuíram para despertar maior motivação dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem do objeto de estudo. Ao final da aplicação da prática pedagógica notou-se maior rendimento quantitativo dos conteúdos ensinados propostos. Conclui-se que o uso do jogo didático por meio do lúdico corroborou para promover aprendizagem significativa dos alunos e ainda da promoção da interação entre alunos-professor-conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Ecologia. Jogos didáticos. Alunos. Ciências Naturais.

1 Introdução

A elaboração do jogo didático surge a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos de assimilar os conteúdos trabalhados na aula de Ciências Naturais no terceiro ciclo dentro do eixo Ecologia e Meio Ambiente. Os jogos didáticos podem ser utilizados como uma prática pedagógica para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos.

O processo educativo antigamente era realizado pelo professor como o transmissor de conhecimento, o aluno um mero receptor, o educador era considerado o senhor do saber. Mas hoje os papéis mudaram, o educador tornou-se um facilitador criando situações, estímulos para que ocorra uma aprendizagem eficaz e transformadora, os alunos passaram a ser participativos tendo papel atuante em seu processo educativo; é neste contexto que surge o lúdico como ferramenta fundamental, pois sua utilização desenvolve habilidades pessoais e sociais (SILVA, 2013).

A metodologia de ensino adotada pelo viés do lúdico visa mostrar aos professores que essas ações geram movimentações na sala de aula que não devem ser compreendidas como distrações ou dispersões dos objetivos propostos nos planejamentos de ensino, mas contribuem para a formação integral do indivíduo. As atividades lúdicas apresentam o prazer às crianças no momento do aprendizado na sala de aula, gerando oportunidades de interação entre o educador e o educando. E através da interação que o desenvolvimento acontecerá de forma prazerosa e significativa para a criança (SILVA, 2013).

Conforme aponta (ALMEIDA, 2003) a educação lúdica pode ter duas consequências, dependendo de ser bem ou mal utilizada:

- I. A educação lúdica pode ser uma arma na mão do professor despreparado, arma capaz de mutilar, não só o verdadeiro sentido da proposta, mas servir de negação do próprio ato de educar.
- II. A educação lúdica pode ser para o professor competente um instrumento de unificação, de liberdade e de transformação das reais condições em que se encontra o educando. É uma prática desafiadora, inovadora, possível de ser aplicada.

A pesquisa tem o objetivo de desenvolver e elaborar um jogo didático que auxilie no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais, proporcionando a aprendizagem e a construção do conhecimento mediante a experiência e atividade desenvolvida pelo aluno.

Desta forma, os jogos lúdicos podem ser utilizados como uma alternativa para a promoção da aprendizagem nas aulas de Ciências, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico. Nesse sentido, ele se constitui

em um importante recurso para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecer a apropriação de conceitos e atender as características do educando (CAMPOS, 2003).

A justificativa desse estudo se encontra embasado em CAMPOS (2005) que afirma que o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados. Além da aplicação dos fatos e dos princípios à novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição.

Levantamos como questionamento desse estudo se a inserção de jogos didáticos no ensino fundamental I produzirá aumento no rendimento escolar dos sujeitos da investigação?

A hipótese inicial é que os alunos que estudarem com a metodologia tradicional de ensino juntamente com a aplicação de jogos didáticos apresentará melhores índices no rendimento escolar

2 Referencial teórico

O jogo pedagógico ou didático é produzido com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico (CUNHA, 1988). O jogo para fins educativos pode ser utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo ainda uma alternativa para melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (GOMES, 2001).

Entretanto, o jogo didático possui duas principais funções: função lúdica, onde oferece diversão e prazer a quem joga, e função educativa quando o jogo tem o propósito de ensinar algo que complemente o saber, o conhecimento e a apreensão do mundo do indivíduo. Sendo designado como um recurso inovador e responsável por estimular a criatividade do indivíduo. Todavia, se faz necessário um extremo

planejamento e cuidado na elaboração do jogo que será aplicado em sala de aula (KISHIMOTO, 2002 apud FERRAREZI, 2004).

De acordo com SILVA (2010) e CALISTO (2010) atividades com jogos didáticos diferem do cotidiano didático padrão, têm levantado bastante interesse por parte dos alunos, culminando assim em um maior engajamento, o que, de fato, possibilita bons resultados.

Os jogos fazem parte da vida da humanidade desde os tempos mais remotos, e estão presentes não apenas na nossa infância, mas também em outros momentos. Podem ser ferramentas instrucionais eficientes, divertindo enquanto motivam, facilitando aprendizado e aumentando a capacidade de retenção do que foi ensinado. Jogar exercita as funções mentais e intelectuais do jogador (RUAS, 2013).

O jogo pode ser fundamental para que o aluno tenha um aprender significativo, do qual participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido, conseguindo superar a sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade (FIORENTINI; MIORIM, 2012).

De acordo com a observação feita por KRASILCHICK (2016) uma mudança que se impõe é a substituição de aulas expositivas por aulas que se estimule a discussão de ideias, intensificando a participação dos alunos, por meio de comunicação oral, escrita ou visual. Torna-se necessário repensar algumas possibilidades de estratégias de ensino de Ciências. Essas estratégias podem estar relacionadas com discussões, debates, aulas práticas, simulações, jogos, projetos, demonstrações, filmes. A modalidade deve ser escolhida pelo professor, sendo esta determinada pelo conteúdo a ser apreendido, pelo tempo e instrumentos disponíveis e pela necessidade dos alunos a qual será ministrada a aula.

Segundo essa autora de referência nacional do ensino de ciências no Brasil KRASILCHICK (2016) um pequeno número de atividades interessantes e desafiadoras para o aluno já será suficiente para suprir as necessidades básicas desse componente essencial para a formação dos jovens, que lhes permite relacionar os fatos às soluções de problemas, dando-lhes oportunidades de identificar questões para investigação, elaborar hipóteses e planejar experimentos

para testá-las, organizar e interpretar dados e, a partir deles, fazer generalizações e inferências.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Carvalho (2017), na qual seguimos sua proposta de trabalho dentro de atividades investigativas, o jogo proposto foi dentro do ensino por investigação que promoveu aprendizagens significativas dos alunos e ainda promoveu o desenvolvimento da alfabetização científica.

Na vertente na qual seguimos em nossa prática educativa VYGOTSKY (2008), o jogo é visto como um conhecimento feito ou se fazendo, que se encontra impregnado do conteúdo cultural que emana da própria atividade. Seu uso requer um planejamento que permite a aprendizagem dos elementos sociais em que está inserido. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seus propósitos, e este decide o jogo e justifica a atividade, e então determinando a atitude afetiva da criança ao brinquedo.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) a interdependência alimentar entre os seres vivos é um conhecimento fundamental no terceiro ciclo, e a classificação dos seres vivos conforme o seu papel na cadeia alimentar é prioritário. Também poderão compreender que as substâncias são transferidas em cada elo da cadeia (BRASIL,1998).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Licenciatura em Pedagogia (2006) é uma das atribuições deste profissional pluridocente apresentar variadas metodologias de ensino visando ampliar a aprendizagem dos alunos e, um das tendências atuais do ensino tem sido a utilização de jogos didáticos, principalmente nos anos iniciais em que o aluno a dimensão lúdica contribui para o mesmo despertar maior interesse para aprender o conteúdo de ensino proposto. Para a professora pedagoga que não possui saberes disciplinares e curriculares específicos de Ciências Naturais a utilização de jogos didáticos é assegurado na formação inicial nas disciplinas pedagógicas do curso.

Sobre essa questão Tardif (2014) tem nos ensinado que um dos importantes saberes docentes são os profissionais e experienciais, sendo assim o profissional

pedagogo possui competências e habilidades para propor jogos didáticos adequados para os alunos dos anos iniciais.

3 Procedimentos metodológicos

A metodologia será realizada através de uma pesquisa-ação Thiollent (2011) dentro da abordagem qualitativa; Em relação os sujeitos da pesquisa foram 50 alunos de duas turmas do 5º Ano do ensino fundamental II, pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Boa Vista, localizada no município de Contagem – MG, no turno vespertino. Entre as técnicas de coletas de dados recorreu-se ao uso das observações participantes e das entrevistas estruturadas. E, para análise dos dados qualitativos foi realizada mediante a metodologia da análise do conteúdo da Bardin (2011).

4 Desenvolvimento da pesquisa

Em relação a realização da pesquisa na fase inicial à pesquisadora explicou aos alunos os objetivos do estudo e todos concordaram em participarem de forma espontânea em todas as atividades propostas; Em seguida foi realizado jogos didáticos, com enfoque no conteúdo de ensino sobre cadeia alimentar, a sequência didática proposta foi primeiramente através da problematização inicial embasados em Carvalho (2017) identificar na cadeia alimentar os produtores, consumidores e decompositores e o transferência de energia e conceitos usados na ecologia (reconhecer e diferenciar espécies exóticas, espécies em extinção, espécie endêmica, espécies decompositoras fungos e bactérias).

No segundo momento foi desenvolvido um jogo didático em forma de tabuleiro com casas interligadas verticalmente e horizontalmente para 4 jogadores, cada jogador iniciará o jogo com 4 animais diferentes de níveis tróficos diferentes do oponente, e capturando a presa sempre que passar por ela na sua casa, tem foco a chegada no final do jogo com o maior número de animais. No terceiro momento os alunos participaram de uma aula expositiva dialogada utilizando a metodologia ativa embasada na sequência de ensino por investigação de ensino, tal proposta norteou todas atividades propostas sobre o objeto de estudo; Em relação ao número de aulas foram realizadas em cada turma 20 aulas. No quarto momento foi realizado pelos alunos a aplicação do jogo didático. Na etapa final foi proposto exposição oral

e registro dos alunos dos resultados obtidos sendo exigido a linguagem científica básica condizente com alunos do 5^o ano, cabe destacar que a pedagoga desempenha o papel da mediação entre todos os grupos de problematizar os jogos conforme a maturidade cognitiva dos alunos sujeitos da pesquisa.

5 Resultados e discussões

Os dados iniciais coletados mostraram que os jogos pedagógicos contribuíram para despertar maior motivação dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem do objeto de estudo, conforme expõe BZUNECK e BORUCHOTVICH (2016) a motivação para aprender depende um muito das estratégias de ensino inovadoras apresentadas pelo professor em sala de aula.

A dinâmica desse jogo representou uma oportunidade de troca de conhecimentos, momento de entrosamento e descontração entre os alunos, permitindo uma aproximação da professora com seus alunos.

6 Considerações finais

Com a inserção dos jogos didáticos como recurso no ensino, tem se observado nas avaliações maior rendimento quantitativo dos alunos e durante as aulas os alunos têm despertado o interesse para a aprendizagem de novos conhecimentos sobre este objeto de estudo.

Com resultados obtidos permite se concluir que o uso de jogos didáticos em sala de aula merece um espaço e um tempo maior na prática pedagógica das pedagogas professoras.

Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A., GUIMARÃES, E.R. **Motivação para aprender: aplicação no contexto educativo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 20 de abr. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciatura em Pedagogia.** Brasília, 2006.

CALISTO, A.; BARBOSA, B; MALUCELLI, A; SILVA, C. **“Uma Análise Comparativa entre Jogos Educativos Visando a Criação de um Jogo para Educação Ambiental”.** In: XXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), João Pessoa - PB, Brasil, 2010.

CAMPOS, L. M.; FELÍCIO, A.K.C.; BORTOLOTO, T.M. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34273447/aproducaodejogos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522884704&Signature=1HMiJ%2BD%2Fb8Q6fFopYGI2NK2IVsw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_PRODUCAO_DE_JOGOS_DIDATICOS_PARA_O_ENS.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

CARVALHO, A.M.P. **O ensino de ciências por investigação.** São Paulo: Cengage, 2017.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta.** Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FERRAREZI, L. A. **A importância do jogo no resgate do ensino de geometria.** VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/02/CC17860562839.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2018.

FIorentini, D.; Miorim, M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.** Disponível em: <<http://files.profpereira.webnode.com/200000097-846ca86603/Texto%20-%20Uma%20Reflexao%20sobre%20o%20uso%20de%20Materiais%20Concretos%20e%20Jogos.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia.** In: EREBIO. Rio de Janeiro, 2001, Anais. Rio de Janeiro, 2001, p.389-392.

KRASILCHIK, M. **O ensino de ciências no Brasil.** 3.ed. São Paulo: EDUSP,2016.

PIETRUCHINSKI, H. M; NETO, J.C.; MALUCELLI, A; REINEHR, S. **“Os jogos educativos no contexto do SBIE: uma revisão sistemática de Literatura”.** In: XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Aracaju - SE, Brasil. pág.: 476-485, 2011.

RUAS, H. M. S. **DESAFIO MASTER DE HIGIENE NA ADOLESCÊNCIA: um jogo didático para o ensino médio.** Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_RuasHMS_1.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

SILVA, J. N. C. **A importância da ludicidade no ensino de ciências.** Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/434/1/JNCS06092013.pdf>>. Acesso em 22 de mar. 2018.

SILVA, M. A. R.; MAGALHÃES, V. M. A.; ANACLETO, J. C. **“O Uso de um Jogo Narrativo Computacional em um Ambiente Escolar”.** In: XXX Workshop Sobre Informática na Escola (WIE), Belo Horizonte - MG, Brasil. pág.: 1225-1234, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes, saberes profissionais.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

THIOLLENT, M. **A metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo:Cortez,2011.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESASSOSSEGOS DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA INFÂNCIA

SILVARES, Ana Paula da Rocha

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
(Manoel de Barros, 2011)*

Resumo

O texto é uma primeira intenção de discutir o papel e importância da formação continuada e suas contribuições na constituição de práticas que apontem a experiência filosófica como oportunidade/percurso do desenvolvimento da linguagem e do pensamento através da organização e transformação dos significados na infância da criança de 02 a 05 anos de idade, levando em consideração os desassossegos expostos nos encontros entre/com os professores de filosofia com crianças da rede municipal de ensino, do município de São Mateus, desde 2012.

A participação nas formações propostas desde a primeira década do século XXI, fez-nos perceber as inquietações que a “ausência/desordem” do som pode provocar naqueles que entendem o diálogo como instrumento e estratégia de uma experiência filosófica, convocando-nos a compreender/pensar as formas de experimentar a filosofia com a criança na pré-escola pela imersão nas leituras dos referenciais teóricos que sustentam a experiência com a filosofia, a infância, o pensamento e a linguagem. Para isso buscamos saber como se dá o processo de produção e elaboração da palavra na criança, a produção dos conceitos na filosofia e como/quando a palavra dá sentido à vida. Esta produção convida Vygotsky e Luria, Larrosa, Masschelein e Kohan para o ensaio de uma experiência do pensamento que confira sentido ao ser e ao fazer docente pretendendo não uma resposta ou solução, mas uma nutrição do desassossego que nos desloque em/na

busca do diálogo que emancipa as inteligências daqueles que nele se envolve, se organiza, se transforma.

Palavras-chave: Formação Continuada. Experiência Filosófica. Pensamento e Linguagem. Infância.

Abstract

The text is a first intention to discuss the role and importance of continuing education and its contributions in the constitution of practices that point to the philosophical experience as an opportunity / course of the development of language and thought through the organization and transformation of meanings in childhood of 02 to 05 years of age, taking into account the restlessness exhibited in the meetings between / with the teachers of philosophy with children of the municipal teaching network, of the municipality of São Mateus, since 2012.

Participation in the formations proposed since the first decade of the 21st century has made us realize the concerns that the "absence / disorder" of sound can provoke in those who understand dialogue as an instrument and strategy of a philosophical experience, inviting us to understand / to think about ways of experiencing philosophy with the child in the preschool by immersing oneself in the readings of the theoretical references that sustain the experience with philosophy, childhood, thought and language. For this we seek to know how the process of production and elaboration of the word occurs in the child, the production of concepts in philosophy and how / when the word gives meaning to life. This production invites Vygotsky and Luria, Deleuze, Gattari and Larrosa for the test of an experience of the thought that confers meaning to the being and making the teacher pretending not an answer or solution, but a nutrition of the restlessness that moves us in / in the search of the dialogue which emancipates the intelligences of those who are involved in it, organizes itself, transforms itself.

Key words:: Continuing Education. Philosophical Experience. Thought and Language. Childhood.

Introdução

A proposta do texto “A formação continuada e os desassossegos da experiência filosófica na infância” é pensar a experiência filosófica como um trajeto possível para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da/na criança em idade pré-escolar, levando em consideração a organização, evolução e transformação dos significados para estas e para os que estando em formação e pesquisa apontam a necessidade de ações que viabilizem a composição desta experiência com/na/para a infância. Neste sentido, nossa inquietação se manifesta na seguinte pergunta: Como a formação continuada pode contribuir na constituição de práticas que apontem a experiência filosófica como possibilidade/percurso do desenvolvimento da linguagem e transformação/emancipação do pensamento na infância?

A capacidade de gerar desassossegos que a palavra e o pensar infantil possuem e como isto se dá nas relações sociais que se inserem, levou-nos a perseguir uma formação que nos trouxesse respostas, que nos indicasse caminhos. As inquietações dos profissionais da educação em formação continuada quanto a experiência filosófica ser um espaço/tempo de expressão verbal do pensamento coloca-nos numa busca urgente por (re) pensar as intervenções que se dão no diálogo promotor do afeto pela/na palavra que modifica o pensar e fazer cotidiano superando a ideia de que só a fala é expressão do pensamento, avançando rumo a percepção de que somos seres de linguagens e só organizamos a realidade quando pensamento e linguagem se unem no desenvolvimento e transformação dos significados.

O profissional em formação busca por entender a proposta de uma experiência de pensamento em indivíduos que sem o domínio da linguagem parece não se relacionar com os significados pela investigação e sua validade. Será que não?

A criança na pré-escola apresenta especificidades que nos provoca a pensar uma composição onde a experiência filosófica seja uma realidade possível. Larrosa (2002), diz que “as palavras produzem sentidos, criam realidade”. Ele destaca o poder e a força das palavras em determinar pensamentos e nos afetar dando sentido ao que somos e ao que nos acontece. Nele compreendemos a experiência como uma relação do homem com as palavras e a forma como estas o

fazem sentir. Na criança de 02 a 05 anos esta relação de amizade e busca pela e na palavra é potente em si, no e com o outro.

A pesquisa bibliográfica propõe uma interrogação coerente e fundamentada nas ideias de autores que indicam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança, bem como a importância, a força e a influência dos conceitos na organização e transformação do pensar que afete e modifique o ser e o fazer em interação.

Vygotsky indica uma interdependência entre o pensamento e a linguagem e dessa relação a consciência que se desenvolve, se organiza e se transforma nos intercâmbios sociais, sendo categórico na afirmação de que sem palavras não se pensa, acaba por apontar o surgir do pensamento verbal por volta dos 02 anos de idade, apresentando a aprendizagem como social, com o outro, do outro e para o outro na palavra, pensamento e significados que se dão num movimento contínuo, num processo de socialização de pensares.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. (VYGOTSKY, 1991, p. 124).

São essas alterações que sofrem os significados que interessam a experiência filosófica na infância. O fim da palavra é interessante e importante na constituição da comunicação, mas é como ela se transforma e transforma a realidade pensante que buscamos compreender à luz do diálogo filosófico, infante. São os delírios da palavra que nos convocam a pensar e a continuar investigando a emancipação intelectual pela igualdade das inteligências na infância da criança na pré-escola.

1. No (des) começo era o verbo

A ausência que a palavra revela. O vácuo que evoca à existência a força criadora da linguagem tornando visível/inteligível o pensamento. Formas, sentidos, o novo, a (des) construção do começo – um fim para a palavra? Um início para o

pensamento? Haja! E houve, não o acaso, mas a vontade. Aquela de fazer diferente, de buscar entre as formas e o vazio os significados que nos desassossegariam.

A filosofia com/para/na infância no município de São Mateus-ES, apesar de já possuir uma trajetória de duas décadas, não perdeu seu status de novidade. Praticar a filosofia para as crianças e com as crianças vem desconstruindo as práticas daqueles que se propõem a fazer parte desta experiência.

Desde 1998 que um grupo de professores se interessaram pelas possibilidades desta prática e este interesse sempre veio ancorado por cursos, formações continuadas e pesquisas que tinham o papel de embasar as práticas docentes lhes conferindo subsídios que justificassem sua validade e utilidade nos centros de educação infantil.

Os discursos dos docentes mudaram, os pensamentos quanto ao educar também. Não satisfazia mais fazer igual, então havia sempre um movimento de deslocamentos das ideias, das ações em busca de uma novidade para o fazer.

Em 2011, a formação em serviço dos professores de filosofia trouxe uma urgência que estes apresentavam. Um rumo que desse a prática um norte, um modelo que viabilizasse as ações de um pensar coletivo na infância. Os professores entendiam que bastava expor as crianças as sessões filosóficas para o pensar, da forma organizada nas formações que todo o processo de desenvolvimento se daria de maneira significativa.

Em 2012, não bastava planejar era necessária uma fundamentação teórica e junto a Academia foi viabilizado uma formação continuada onde os indivíduos eram expostos as bases teórico-filosóficas que davam significado aquela tentativa de fazer filosofia para a criança, mas que agora ganha uma outra conotação a filosofia não satisfazia sendo para a criança, mas precisava ser com a criança.

Em 2016, a formação é retomada e nela a perspectiva de um diálogo entre as práticas e as experiências que agora não se preocupam ou limitam-se em ser para ou com a criança, mas se apresenta como uma experiência filosófica na infância. Uma infância que revela um professor-filósofo em busca do como lhe dar com a criança na educação infantil, uma vez que o que se entende como filosofia perpassa a ideia e atribuições do diálogo. Os profissionais que abrigam esta formação intentam encontrar a experiência filosófica com a criança de 02 a 05 anos,

visto que elas estão em fase de desenvolvimento do pensamento e da linguagem tornando o diálogo investigativo proposto pela filosofia um desafio, que nos desloca do sossego docente.

Neste lugar da formação fica claro o garimpo por práticas capazes de satisfazer os anseios de uma comunicação curiosa, crítica, criativa com as crianças na pré-escola, validando o que se entende por filosofia com a criança em idade escolar, mas o princípio das perturbações, os (des) começos nos indicam que a procura é por uma identidade, por uma experiência nova, por um novo e diferente olhar sobre os indícios do pensar e do discurso que ao nos debruçarmos nos indicará os caminhos a serem trilhados pela pesquisa.

2. “O delírio do verbo estava no começo”

É preciso ver o som, é urgente ouvir a expansão sendo a experiência a mediadora do diálogo. Há sempre uma constituição em processo. As interações. Homem e meio se formam, se transformam. A interdependência entre o pensamento e a linguagem se dá nos significados que vão se constituindo e conferindo sentido ao mundo tornando-o real pelas ações que se inferem sobre ele e nele sobre os sujeitos.

Ali naquele espaço que se forma os atos de comunicação inauguram o homem que lhe dá corpo pela modificação de sua realidade na estrutura da produção, manipulação e transformação dos instrumentos levando em consideração a experiência dialógica de afeto da própria existência. Existência que na cor, mais que na estrutura movimenta, inquieta o começo, traz luz, entendimento, reação, relação consigo, com os outros.

Segundo Luria (2017) o que rompe com os limites impostos pelo biológico é a cor. A cor é a linguagem que movimenta, que exercita os aspectos intelectuais da criança lá onde é primitivo o ato de pensar. Uma mediação externa, um signo que desloca o olhar da criança, que o movimenta em busca de uma primeira manifestação de expressão. Ignorando as formas ela atribui as cores a potência de uma linguagem que a toca, a afeta, modificando-a no trajeto de significação, de pensamento.

O diálogo da criança com o mundo exterior é um diálogo que a provoca, que invoca o mundo para si pelo “som” das cores, pelo movimento da palavra fora

de seu contexto usual que vai se constituindo pela socialização dos sujeitos que ao comunicar a palavra pensa e forma os conceitos transformando os significados e a sua realidade pelo pensar consciente. Quanto a isto Vygotsky (1991, p.128) diz que, “A capacidade da criança para comunicar através da linguagem encontra-se diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras no seu discurso e na sua consciência.

É tornar a comunicação um exercício dialógico cuja intenção seja de expressar os afetos e desassossegos que a linguagem e o pensamento promovem quando mediados pela aprendizagem que se faz ela mesmo processo. Nesta prática a criança diferenciar os significados é abertura ao novo, as possibilidades de um discurso que ao aceitar o delírio da palavra confere a esta uma ação extraordinária de aprendizagem que indica e reconhece a necessidade de falar que a criança possui, a importância desse falar ser socializado, apresentando e preparando um espaço onde o comunicar infantil da novidade é audível ao mundo onde está inserido. Onde, segundo Kohan (2003) a emergência da voz é comunicada em um mundo hostil a ela por um ato de mediação possível – a educação disposta a ouvir uma outra língua, ainda não falada.

Ao reagir aos estímulos externos e se adaptar a eles a criança determina, em processo, os comportamentos que fundamentarão suas ações sociais e individuais. Para se adaptar, a criança (bem como, o adulto), acaba por imergir em situações do mundo que lhe é exterior pela percepção das múltiplas circunstâncias que se apresentam a ela. Cada vez que concebe este movimento é fundamental intervenções e mediações que promovam entendimento e compreensão tornando o ato de diferenciar um exercício de escolha/seleção consciente das formas que lhes serão essenciais em cada interação que propor com os outros e consigo.

A criança entre os 02 a 05 anos de idade começa a pensar o mundo a partir de uma certa estrutura e organização e por este pensar põe fundamentos ao comportamento, de acordo com Luria (2017). Este mundo, definido como o lugar de estruturas definidas, abriga espaços que com suas rotinas para o aprender privilegiam a constituição dos significados que estruturam a linguagem e o pensamento em um exercício e prática de uma fala que se une a outras falas para questionar a validade dos significados propondo espantos, afetos que deslocam os

sujeitos do lugar que lhe era comum apresentando-lhe as oportunidades dos trajetos.

A vivência da filosofia nesta fase é pensada como uma experiência de afeto que ao mediar a aquisição, organização da fala o faça pelo viés do desenvolvimento da linguagem oportunizando e expondo a criança as mais variadas possíveis dando a ela a oportunidade em desenvolver a habilidade de escolher as essenciais para sua experiência de pensamento, onde os significados não são apenas adquiridos, desenvolvidos, apreendidos, mas investigados, modificados como possibilidade para o novo. Onde não se fala por falar, tão pouco se pensa por pensar, mas em seu fator de interdependência linguagem e pensamento se relacionam para transformar, tornar nova a realidade evidente.

Essa experiência (filosófica) de pensamento e linguagem é o lugar da atenção. Dessa atenção que desloca o olhar na busca dos sons que darão sentido ao discurso tornando-o cada vez mais potente nos movimentos de interação dialógica que ela propõe. Neste espaço/tempo o movimento se demonstra pela atenção que em Luria (2017) fica explícita ser responsável pela escolha dos elementos que no pano de fundo geral permitirá que os outros retrocedam, substituindo o comportamento desorganizado e difuso por respostas organizadas, centradas em estímulos específicos. Atenção que os coloca ali, no presente, de tal forma que sejam transformados, atravessados pela realidade que se apresenta como evidência, completa Masschelein (2008).

3. O verbo em delírio...sempre!

Está o homem em formação contínua. Desde que nasce o sujeito social, histórico, cultural é emergido num processo de desenvolvimento e formação que se constitui em interação com os outros, mediado por instrumentos e signos criados para que este se aproprie da realidade, dominando-a, transformando-a e permitindo-se o mesmo processo.

O processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento é também contínuo. Se no começo o delírio da palavra é primitivo, amorfo, nos descomeços, com toda sua estrutura lógica e abstrata, o pensar é trajetória egocêntrica até tornar-se comunicativa, ambos sendo, no entanto sociais. Não aprendizagem fora do contexto social como não há desenvolvimento de linguagem e

pensamento fora do contexto de mediação humana, uma vez que os homens não se satisfazem com os significados postos, mas de contínuo os transformam em um processo de revisões culturais, históricas que os contextos evocam e/ou refutam.

Vigostskii (2017) assinala que o desenvolvimento da linguagem tem origem como meio de comunicação. A necessidade de comunicação humana para garantir a sobrevivência da espécie pela organização consciente do espaço e objetos faz com que os sujeitos produzam linguagem. Convertida em fala interna a linguagem se transforma em função interna fornecendo meios fundamentais ao pensamento da criança.

Uma experiência filosófica com a criança na idade pré-escolar busca encontrar a atividade, o exercício que afete a vida do mediador e da criança. Um exercício de comunicação que supere o saber palavras, que pense as palavras e as generalizações que elas possuem e já são de domínio destes indivíduos. Uma prática que leva a cada um se relacionar com o saber pela via do afeto, que na voz de Kohan (2012), toca os modos de vida dos que a praticam.

A criança por volta dos 02 anos de idade desenvolve um discurso egocêntrico onde vocaliza a fala de si para si e neste diálogo ela começava a determinar o resultado de suas ações, demonstrando um comportamento com intenções, registra Vigostskii (2017). Para ele estas crianças quando alcançam uma determinada idade introjeta a vocalização deste discurso vivenciando-o no diálogo interno que organizará suas ações e fundamentará os comportamentos essenciais em cada situação.

Tendo o discurso egocêntrico, ainda vocalizado, uma intenção que coloca a criança para pensar a ação que lhe provoca/inquieta, viver em experiência filosófica com ela, que fixa o discurso em si mesma, não levando em consideração a comunicação coletiva, fazendo-se entender, afetando aos outros numa prática dialógica que investiga a realidade evidente percebendo nela as possibilidades, torna o estudo sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento urgente. Não há que se tratar da criança e de sua aprendizagem sem levar em consideração os processos evolutivos do coletivo e do indivíduo. Não há caminhos a serem apontados se não for aqueles que em formação vão se constituindo.

A proposta da experiência de um pensar sobre o que já foi pensado e nele encontrar uma novidade se aplica em qualquer fase do desenvolvimento

intelectual do homem. A formação e prática docente que comunique as possibilidades de pensar tendo a filosofia como instrumento mediador do desenvolvimento de um pensamento que potencialize a igualdade das inteligências na capacidade que todo ser humano tem de pensar, ainda que diferente é uma proposta para um ensino que se dê na intenção e ação de adiantar-se ao desenvolvimento.

É preciso que enquanto sujeitos em formação estejamos expostos a socialização dos significados que uma vez constituídos não se usurpam de serem analisados, reformulados e sendo transformados, nos transforme, nos afete e nos modifique tornando a experiência filosófica de todos, uma voz que se faz ouvir nos tons da igualdade pensante que consciente utiliza o discurso interior para organizar o pensamento, as linguagens, o diálogo que emancipa as inteligências apontando o trajeto da liberdade.

(Pa) lavrar delírios

Quando se inicia uma formação o professor nutre um discurso interior capaz de o silenciar diante das expectativas autísticas que cria frente ao poder que impões sobre o espaço da formação como sendo ele um fabricante de manuais de instrução quando o convite é para um diálogo que desconstrua os significados pela exposição social do pensamento e análise da linguagem que o conduza a um caminho de construções contínuas.

É papel da formação continuada expor o indivíduo a pensar o aprender e ensinar, sendo ela mesmo uma organização da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento de práticas que surjam pela transformação dos significados e realidades que socializadas reflitam o espaço de interação que iguala inteligências pelo diálogo que investiga, considera, desloca.

A experiência filosófica na infância pré-escolar é uma forma de estar ensinante-aprendiz percebendo as capacidades de pensar que os humanos presentes desenvolvem em cooperação dialógica dos/com/nos significados que possuem e podem transformar pela vontade do saber de/em/com/na experiência.

São as experiências da criança de 02 a 05 anos de idade que nos interessa. É o percurso do desenvolvimento da linguagem e do pensamento quem nos inquieta. É a necessidade de formação continuada do docente quem nos tira o

sossego quanto as possibilidades de uma filosofia que seja instrumento, signo, linguagem, pensamento que resista aos domínios vigentes de um saber por saber pela busca do saber consciente do papel que cada sujeito de linguagem e pensamento possui na transformação do mundo em que está inserido.

Provocados continuaremos a revirar em desassossego os terrenos, caminhos onde escutar a cor dos passarinhos seja palavra que afeta, toca, transforma, emancipa em tempo e fora de tempos cronológicos.

Referências bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02> acesso em mar. 2017.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter. **O ensino da filosofia frente à educação como formação**. In: Filosofia do ensino da filosofia /Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon org). – Petrópolis, R J: Vozes, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. In: Educação & Realidade; v. 33, n. 1 (2008). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685> Acesso em: fev. 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; ALEX N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 15ª ed.-São Paulo: ícone, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIANO, Poliana Domingos

RESUMO

Este trabalho compreende em discutir políticas públicas, especialmente as políticas públicas educacionais, por serem responsáveis pela promoção e manutenção da educação. Logo, é levando em consideração a importância deste processo para o desenvolvimento dos cidadãos que irão reger a sociedade, que pretendemos elucidar os aspectos que envolvam as políticas públicas educacionais, e a tornam essenciais. Especificamente, quanto a sua importância na formação dos professores, por estes serem incumbidos de mediar o conhecimento, e permitir que o desenvolvimento educacional realmente aconteça. Tendo em vista que a formação inicial deste profissional na maioria das vezes constitui como sendo fragilizada, e incapaz de proporcionar os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente nas etapas da educação básica.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

O presente artigo visa ressaltar a importância da capacitação docente para o ensino com qualidade, pois, entendemos que investir na educação, é possibilitar o desenvolvimento de todos cidadãos que irão reger a sociedade. Logo, compreendemos que para atingirmos esses objetivos, faz-se necessária a implementação de um sistema educacional organizado, que invista em todas as categorias deste processo, principalmente aquela que tem a função de transmitir o conhecimento, o professor. Nessa perspectiva, é preciso o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, pois, são estas que se destinam exclusivamente a educação, tanto para a sua promoção quanto para a sua manutenção.

Portanto, vejamos a sua caracterização, bem como, a importância para o ambiente educacional e especificamente para a formação de professores.

1 A escola como ambiente educador

A educação, instrumento de direito de todos, dever do estado e da família, se constitui como um dos principais pilares da humanidade, algo que deve ser ofertado com qualidade. De acordo com Oliveira (2010, p. 4) temos que observar que a educação se trata de um termo muito amplo, pois, esta é algo que vai além do contexto escolar. Desse modo, o autor destaca que “tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. -, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação”. Porém, para o mesmo, podemos dizer que a educação é escolar quando esta for delimitada por políticas públicas.

Logo, para que tenhamos um processo educacional nesse sistema é preciso a existência da instituição de ensino. Oliveira (2010, p. 4) ressalta que ela “funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas)”.

Segundo Libâneo (1998, p. 45) “A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, por que se a escola silencia valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social”. Logo, para o autor a escola deve ser o ambiente no qual se desenvolva o ensino, especialmente a discursão crítica e reflexiva dos elementos presentes na sociedade. Caso a escola deixe de ressaltar esses aspectos, a mesma não estará cumprindo o seu papel, e conseqüentemente estará proporcionando o crescimento dos valores dominantes. Pois, quando o processo educacional prepara o aluno para responder as demandas sociais, o mesmo desenvolve a sua capacidade crítica, e por isso, saberá compreender e refletir as ações impostas na sociedade.

Dessa maneira, a escola funciona como o meio pelo qual será ministrado o conhecimento, e posteriormente a educação. Sendo assim, é preciso que todos

envolvidos nesse processo estejam bem organizados para além de promover a educação, ofertar a mesma com qualidade.

2 A importância do professor para o processo educacional

A educação transmitida no ambiente escolar depende de diversos fatores, entre eles estão aqueles que são responsáveis por gerenciar o conhecimento, o professor. Ao longo dos anos tem-se intensificado as pesquisas em torno desse profissional, em virtude da sua importância na transmissão de informações para o aluno, possibilitando ao mesmo a aprendizagem.

Nesse sentido, é importante frisar que além de possuir um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, o professor também possui várias responsabilidades. Sendo este um aprendiz, pois, não há quem ensina e quem aprende, ambos adquirem conhecimentos durante essa troca de informações.

Essa concepção é diferente daquela estabelecida na educação tradicional, em que o estudante era visto como depósito de conhecimentos e o professor como transmissor, e detentor da autoridade sob seus alunos. Nesta, o docente tinha o objetivo de passar os conteúdos e os alunos absorverem especificamente aquilo que havia sido dito, ao final disso, era evidenciado se os mesmos haviam memorizado corretamente por meio da avaliação.

Logo, nesse processo não se buscava a formação integral do aluno, como um ser crítico, reflexivo, capaz de exercer a cidadania. Pois, não era interessante instigar a discursão, e desenvolver no educando habilidades e competências.

Desse modo, diferentemente dessa concepção de ensino e consequentemente de professor, hoje não se exige somente um professor, mas sim, um educador que saiba mediar o conhecimento, levando em consideração a vivência de seu aluno. Todo o processo educacional já não é mais visto centrado no professor, mas sim, no aluno. Por isso, não basta somente conhecer o conteúdo de sua disciplina, a formação desse professor deve proporcionar outros conhecimentos e percepções, sendo uma delas, saber conhecer o seu objeto de estudo, ou seja, o aluno.

Nessa perspectiva, tudo o que o educador for fazer deve ser pensando no aluno, para tal, ele deve conhecê-lo, investigá-lo, afim de identificar os seus conhecimentos prévios para promover a discussão dos conteúdos, e conseqüentemente o seu desenvolvimento educacional. Assim como afirma Cury (2003, p. 127), o professor deve promover a discussão entre os alunos, pois, segundo o mesmo “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”. A dúvida nesse processo é fundamental, pois, se o aluno passa por isso, o mesmo estará desenvolvendo a curiosidade e a reflexão, com a finalidade de se obter a resposta.

Levando em consideração a importância do professor no ambiente educacional, a Lei nº 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ressalta em seu Art. 13 as funções do professor, o mesmo também está citado nos PCNs Ensino Médio (1999, p. 42), com o título “Da Organização da Educação Nacional”, neste considera-se como sendo papel do professor:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;*
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

Logo, percebe-se que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o professor não pode ser somente um transmissor de conhecimentos, pois, é preciso que ele desempenhe diversas funções para o desenvolvimento do processo educacional. Sendo fundamental, promover propostas pedagógicas em prol da aprendizagem do aluno, neste documento fica explícito o dever que este profissional possui em buscar meios para promover a aprendizagem dos alunos, bem como, a sua formação profissional.

Dessa maneira, as funções desempenhadas por esse profissional são fundamentais, sendo o mesmo insubstituível. A respeito disso, Cury (2003, p. 65) destaca que “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.” Por isso, podemos dizer que o professor é necessário na escola, ele que atuará no desenvolvimento dos cidadãos que irão reger a sociedade.

Portanto, para que tenhamos esses resultados é necessário que haja uma organização de todo o processo educacional, a escola somente irá cumprir o seu papel de ambiente educador caso a mesma possua os recursos necessários, bem como os profissionais adequados. Nesta instância, cabe aqui ressaltar que essa organização, depende das políticas públicas, especificamente daquelas voltadas para a educação, que desenvolverão projetos e ações em prol desse sistema. Para produzir educação nesse espaço, é preciso investir em todos aqueles que promovem a aprendizagem do aluno, bem como, mantém o desenvolvimento desse espaço para que a educação aconteça.

3 Conceito de Políticas Públicas

Segundo Oliveira (2010, p.1) política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Nesse sentido, considerando o termo etimológico, políticas públicas caracterizam-se sendo aspectos referentes a manutenção de uma cidade, ou seja, um território habitado por um povo, no qual as decisões para a sua manutenção, seriam definidas pela população.

Porém, desde o início o estado teve grande participação no desenvolvimento de políticas, com o passar dos anos percebemos que essas ações públicas, ou seja, do povo foram se restringindo a ações definidas pelo estado e utilizadas pelo povo. Oliveira (2010, p. 1) frisa que:

A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a

governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas públicas.

Para esse autor, as políticas públicas se desprendem do termo etimológico na atualidade, pois, diferentemente do mesmo, quem decide as ações para um determinado território, são os governantes, ou seja, o representante do povo. Neste cenário, Souza (2003, p.13) também define políticas públicas, para o mesmo elas se caracterizam como sendo:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Tendo isso em vista, observa-se também que apesar de as políticas públicas serem traçadas pelos governantes, e não pelo povo, as ações propostas são direcionadas exclusivamente para o povo. Sendo assim, concluiu-se que as políticas públicas são propósitos, e ações que visam sanar as necessidades vivenciadas pela população.

4 O que são Políticas Públicas Educacionais?

As políticas públicas educacionais é uma especificidade das políticas públicas, logo, considerando que as políticas públicas se referem a ações que beneficiam o povo, podemos dizer que as políticas públicas educacionais se destinam exclusivamente a ações voltadas aos processos educacionais. Sendo esta responsável pela promoção e desenvolvimento da educação de todos.

Essa responsabilidade está explícita no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, no qual “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. CONSTITUIÇÃO FEDERAL (2008, p. 136). Este também está evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a educação brasileira levando em consideração os princípios evidenciados na Constituição.

Considerando que existem diversos tipos de políticas públicas, sendo uma delas as políticas públicas educacionais, Oliveira (2010, p. 4) distingue a mesma de políticas públicas, e a caracteriza como sendo:

Tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que as políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento de educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Com relação as políticas públicas voltadas à educação, Oliveira (2010, p.8) ainda frisa que podem ser definidas como aquelas que:

Regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais.

Desse modo, a existência de políticas públicas educacionais é responsabilidade do governo, bem como é da população, cobrar políticas adequadas para a educação, já que esta é um direito de todos. Pois, somente será ofertado uma educação com qualidade se todos envolvidos nesse processo também forem contemplados, desde o espaço escolar, até os instrumentos de trabalho e os profissionais.

5 As influências das Políticas Públicas Educacionais na formação de Professores

O PDE (2008, p. 10) frisa que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.” É pensando nisso, que percebemos a importância de investimentos na formação de professores, pois, são estes os responsáveis por transmitir o conhecimento, e desenvolver no aluno habilidades e competências necessárias para a sua formação. De acordo com Engers (2008, p. 419) é “consenso da comunidade acadêmica que a educação continuada é imprescindível para a qualidade da educação”. Este também ressalta que “é uma questão relevante para a análise nos dias atuais”. ENGERS (2008, p. 410).

A necessidade de investimento na formação de professores, não é algo recente. Em virtude da crescente expansão mundial, cada vez mais o ser humano é cobrado, essas exigências são explícitas no mercado de trabalho, como também no convívio social. E essa temática não é diferente para o professor, este que além de suas atribuições, precisa estar ciente do que acontece no mundo para explicar ao aluno, se estar atualizado é essencial.

Por isso, apenas a formação inicial não abarca o leque de conhecimentos que serão exigidos do mesmo pelos alunos. Segundo Saviani (2009, p. 10):

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar decisões políticas ao discurso imperante.

Neste cenário, precisamos que os governantes invistam em políticas públicas educacionais para a formação de professores, pois, esta é necessária para que o educador possa ter propriedade sob o conhecimento, e conseqüentemente desenvolver no aluno diversos aspectos, desde o pensamento crítico ao reflexivo, com a finalidade deste exercer a cidadania. Com relação a isso, Gatti (2010, p. 5) destaca que:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o

financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

A autora, traz uma discussão importante ao levantar a reponsabilidade do governo, bem como de outros fatores em promover políticas voltadas para a formação dos professores, pois, muitas vezes os educadores são criticados por não aprimorar novos conhecimentos, ou seja, investir em formação continuada. Porém, é preciso deixar explícito que isso não depende somente do professor.

Ao longo do seu processo de formação inicial, o professor recebe diversos conhecimentos para exercer sua futura prática docente. No entanto, muitos destes conhecimentos apresentam falhas e são insuficientes para preparar o educador. Desse modo, grande parte dos professores saem da graduação sem preparo para o mercado de trabalho. É dentre esses e outros fatores que se tem a necessidade de investir em formação continuada do professor, bem como, rever os processos que levam a essa formação inicial fragilizada. Sobre os tipos de formação continuada realizada pelos educadores na tentativa de solucionar esse problema, Pimenta (2002, p. 16) diz que:

A prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Levando isso em consideração, percebemos que as políticas públicas educacionais devem promover ações que substituam os tipos de formação continuada citada por Pimenta, é preciso propor formações consistentes que realmente possam ser eficientes para a prática docente, e posteriormente solucionar o fracasso escolar.

Dessa forma, percebemos a importância da formação desses educadores, e conseqüentemente das políticas públicas educacionais, pois, quando isso não é feito corretamente podemos presenciar dificuldades de aprendizagem do aluno,

impossibilitando o seu desenvolvimento nas etapas da educação básica. Para Tardif (2007, p.39) precisamos desenvolver professores capazes de “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2007, p. 39).

Para o autor, o professor deve ser formado em sua integridade, pois, caso contrário este terá dificuldades de exercer sua profissão. Logo, uma vez que isso ocorra o educador deverá buscar meios para reverter essa problemática, através da formação continuada.

6 Considerações finais

Levando em consideração os aspectos supracitados, percebemos que as políticas públicas constituem em ações promovidas pelo governo para administrar aquilo que é de todos, logo, podemos dizer que cada política pública pretende sanar as necessidades do povo. Há varias especificidades nas políticas públicas, no qual as propostas são traçadas exclusivamente para resolver cada uma. Entre elas, podemos citar as políticas públicas educacionais, que se destinam a promover ações em prol do desenvolvimento educacional.

Desse modo, percebemos a importância do investimento de políticas públicas educacionais para a educação, e especificamente para a formação de professores, em virtude da sua formação inicial, que em muitos casos não é suficiente para a prática docente.

Logo, o presente artigo objetivou ressaltar a importância de investir em políticas públicas educacionais, e principalmente políticas voltadas para a formação de professores. Tendo em vista as fragilidades que este profissional possui no exercício de sua profissão, bem como, as consequências que essa problemática pode proporcionar aos alunos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2008.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & 100 TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 410-420.

GATTI, BERNARDETE A. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 30 de Maio de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Goiás: PUC Goiás, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.14, n. 14, jan./abr.2009.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n.39, jul./dez.2003.

TARDIF, Maurice. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino**. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & TRAVERSINI.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: OS SABERES E A PRÁXIS DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PEREIRA, Carlos Luis
OLIVEIRA, Nayara Aline Muniz
SOUZA, Ademir Hilário de
CONCEIÇÃO, Célia Aparecida
LIMA, Maria do Carmo
SANTOS, Edson Rdrigues
SILVA, Cristiano de Assis

Resumo

Este artigo focaliza os saberes disciplinares e curriculares de professoras pedagogas sobre os conteúdos de Ciências do 4º e 5º ano de uma escola pública do Espírito Santo. Esse estudo enquadra-se dentro da abordagem da pesquisa qualitativa e, em relação aos procedimentos o estudo é do tipo etnográfico na qual foi realizado observações participantes e entrevistas individuais. Dentre os resultados foram revelados que 100% das pesquisadas possuem conceitos insatisfatórios sobre os conteúdos curriculares propostos nos livros didáticos. Constatou-se ainda ao comparar as avaliações trimestrais dos alunos similaridade entre os seus erros com os das professoras mediante ao questionário estruturado aplicado sobre os conteúdos de ensino de ciências dos anos investigados. Ainda verificou-se nos discursos com as professoras pedagogas pesquisadas o domínio conceitual insuficiente acerca dos conteúdos curriculares dos anos letivos tomados para análise. O estudo conclui a necessidade de aumentar em cursos de formação continuada a formação destes professores e ainda do MEC repensar a organização curricular do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Ciências Naturais. Ensino Fundamental I. Saberes docentes. Pedagogos.

1 Introdução

A sala de aula é um espaço privilegiado onde ocorre o processo do conhecimento científico através da mediação entre professor-aluno e os conhecimentos científicos escolares. Este estudo pretende como alcance dar visibilidade para a questão de como tem sido a práxis educativa das pedagogas

professoras e respectivamente quais seus saberes sobre os conteúdos que propõe a ensinar no seu ofício na pluridocência. A proposição deste trabalho foi elucidar os conhecimentos científicos específicos de Ciências de pedagogas professoras que atuam na regência do 4º e do 5º ano do ensino fundamental I. A disciplina de ciência desempenha papel fundamental no sentido de promover aos alunos a alfabetização científica e usá-la no seu cotidiano para a resolução de problemas relacionados a ciência. Na educação brasileira por determinação legal é de competência da pedagoga professora que possui formação generalista promover aos alunos os conhecimentos específicos desta disciplina. A questão norteadora é que na formação inicial no curso de Pedagogia principalmente em 70% das faculdades privadas é assegurado na organização curricular os fundamentos metodológicos de Ciências em uma disciplina de 4 créditos, em um curso que por exigência legal deve ter no mínimo 3.200 h.

Justificamos este trabalho diante de estudos recentes apresentados no Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de Ciências (ENPEC) de 2017 e pelos dados divulgados pelos instrumentos avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2015, que revela o domínio precário dos alunos nos descritores de Ciências dos anos letivos tomados para investigação (BRASIL, 2015).

O objetivo do estudo foi verificar os saberes de 10 pedagogas professoras do 4º e 5º ano de uma escola pública do Norte do Estado do Espírito Santo neste ano letivo de 2018.

Diante da exposição teórica apresentada o problema de investigação os saberes das 10 pedagogas professoras pesquisadas do 4º e 5º ano sobre Ciências adquiridos na formação inicial têm conseguido promover na práxis pedagógica o aprendizado dos seus alunos?

Elencamos como hipótese que na formação inicial do profissional pedagogo desta pesquisa não tem conhecimentos científicos específicos acerca dos conteúdos dos anos letivos tomados para investigação.

2 A formação do pedagogo e seus saberes para a práxis pedagógica

Na explicação de Saviani (2012) respaldado pela legislação vigente o profissional da Pedagogia é identificada como o curso que estuda as questões

relacionadas à Educação, à escola, ao ensino. Possui um repertório de conhecimentos teóricos e práticos e experienciais acerca dos conhecimentos científicos escolares, tendo como atribuições o exercício do magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, como especialista de educação e em nível médio de magistério (BRASIL, 1996).

Recorrendo aos aportes teóricos de Abrucio (2016) o autor expõe que o campo do conhecimento científico na área de Ciências Naturais na formação do pedagogo não foi assegurado entre os saberes curriculares e disciplinares na formação inicial e sim os fundamentos metodológicos. Seguindo essa mesma direção Brabo, Cordeiro e Milanez (2012) entram em acordo com os autores supracitados e ao apontar que não há especificidade no campo teórico e conceitual na formação do profissional pedagogo.

No pensamento de Vargas (2016) da qual alinhamos nosso pensamento há uma correlação entre a formação inicial do pedagogo com os saberes mobilizados no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos escolares, sendo os saberes experienciais os mais utilizados processo de ensino dos conteúdos curriculares na disciplina de Ciências Naturais.

Neste parágrafo ilustra o posicionamento em relação à formação inicial do professor-pedagogo de Miola e Pierozan (2015) a formação do professor-pedagogo que ensina Ciências, especificamente no 4º e 5º ano mostra-se precária porque os conteúdos são mais complexos em relação aos anos letivos anteriores, sendo necessário domínio teórico-metodológico de várias áreas desta ciência para o ensino correto dos conceitos científicos visando a promoção da alta qualidade da aprendizagem dos alunos.

Quadro 1 – Componente Curricular de Ciências

4º ano	5º ano
Universo	Corpo Humano
Planeta Terra	Microbiologia
Ar	Saneamento Básico

Água	Luz
Solo	Eletricidade
Plantas	Magnetismo
Animais	
Corpo humano	

Fonte: PESSÔA, Karina; FAVALLI, LEONEL

3 A formação do pedagogo e o ensino de ciências no ensino fundamental I

Na vertente de Guisso e Coelho (2017) apontam que cerca de 70% dos cursos de Pedagogia no Brasil na rede privada na organização curricular de 3.200h, o ensino de Ciências está inserido no curso de Pedagogia dentre os saberes disciplinares da Metodologia do Ensino de Ciências, porém estes conhecimentos adquiridos não capacita os professores-pedagogos.

Na afirmativa de Oliveira (2015) os principais recursos metodológicos tem sido aulas expositivas dialogadas, leituras, resumos, realização de exercícios do livro ou propostos no quadro ou em folhas. Em tessitura com o autor anterior de Slongo (2011) e Briccía e Carvalho (2016) o pedagogo professor que leciona a disciplina de Ciências Naturais a sua práxis pedagógica está em descompasso com as orientações legais para o ensino desta disciplina nos anos iniciais, para estes autores esse profissional generalista apresenta dificuldade de apropriação dos conteúdos dos conteúdos curriculares prescritos.

Na perspectiva de Krasilchik (2016) e Scarpa (2017) autoras de referência no ensino de Ciências no Brasil os conteúdos de ensino de Ciências do 4º e 5º ano requer deste profissional conhecimentos científicos específicos, porém na formação os saberes curriculares não foram contemplados sendo assim os mesmos não apropriaram dos conceitos científicos para na mediação pedagógica promover o aprendizado dos alunos.

4 Saberes docentes dos pedagogos sobre ciências no ensino fundamental I

De acordo com Maurice Tardif (2014) os saberes dos professores são classificados em quatro áreas:

- I. **Saberes Curriculares:** São saberes relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresenta-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. De acordo com dados analisados por Oliveira (2013) as pedagogas professoras apresentam conhecimento didático insuficiente, gerando insegurança para estar lecionando. Segundo entrevistas realizadas por Silva (2007) com professoras pedagogas, relata que a abordagem dos conteúdos não é suficiente para que ocorra uma compreensão das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.
- II. **Saberes Disciplinares:** Saberes que pertencem a diferentes campos do conhecimento. São produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, administrado pela comunidade científica. O acesso a esse saber ocorre por meio das instituições educacionais. Professoras pedagogas relataram para Silva (2007) que os cursos de formação inicial, no geral não atendem as expectativas de contribuir para que o professor produza conhecimento sobre sua prática e de garantir a vivência de experiências metodológicas e espaços de reflexão da prática.
- III. **Saberes Experienciais:** Saber resultante do exercício da atividade profissional dos professores. É produzido pelos professores por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Gomes (2014) em seu estudo relata que as pedagogas professoras enfrentam dificuldades para enfrentar a indisciplina; insegurança por não saber como se portar em sala de aula; como trabalhar com alunos que têm dificuldade de aprendizagem; idealizações em relação à prática e a frustração em relação à realidade; a sensação de que ninguém termina o curso preparado, que vai aprendendo com o tempo. De acordo com Silva (2007) os professores ensinam da mesma forma que aprendeu no seu ensino fundamental/médio.
- IV. **Saberes Profissionais:** Conjunto de saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial ou continuada. Marin e Giovanni (2013) verificaram em sua pesquisa a precariedade de conhecimentos básicos necessários para o exercício do professor, sobretudo os relativos à leitura e escrita. Professores relataram a Silva (2008) que os saberes desenvolvidos durante a formação são insuficiente, e mediante essa situação os professores apresentam uma dependência

em relação ao livro didático, deixa a matéria com dificuldade de lecionar para o final do ano para não dá tempo para explicar ou deixar para o próximo ano para outro professor posso estar explicando ou não ensina o conteúdo por que não gosta.

No posicionamento de Nóvoa (2007) o conteúdo tem três dimensões indissociáveis: conceitual (relacionado a compreensão do conteúdo), procedimental (associado ao aprendizado de maneira experimental) e atitudinal (refere a formação de atitudes e valores dos alunos). Segundo relatos da professora pedagoga do 5º ano a dificuldade em aplicar os conteúdos conceitual e procedimental está relacionada aos alunos que estão no 4º e 5º que são analfabetos funcionais e esses alunos se conformam com essa dificuldade em aprender e atrapalham o rendimento da turma. Em relação ao conteúdo atitudinal as professoras pedagogas relatam que apresentam dificuldade em trabalhar valores em sala de aula, por que a maioria dos alunos vem de casa sem os valores que devem ser ensinados pela família.

Sobre essa questão é emergente a necessidade de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, visto que cerca de 70% deles é assegurado a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências que não contempla aos professores saberes disciplinares e Curriculares de Ciências Naturais, sendo assim muita das vezes a sua prática educativa tem correlação com a formação inicial recebida.

5 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi dentro da abordagem qualitativa e a investigação dentro dos procedimentos do estudo do tipo etnográfico que tem como proposição a investigação à etnografia da prática escolar no processo de ensino e aprendizagem seguindo as orientações de André (2012). À pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal no Norte do Estado do Espírito Santo no primeiro semestre letivo de 2018, no turno vespertino. A delimitação da pesquisa foram 10 professoras pedagogas, sendo 5 docentes do 5º ano e 5 do 4º ano. Em relação as técnicas de coleta de dados utilizaram-se das observações participantes de 40 aulas sendo 20 no 4º ano e 20 no 5º ano. As técnicas de coletas de dados usados foram aplicação de questionário estruturado para verificar o objetivo proposto no estudo, entrevistas estruturadas individuais e das observações participantes. Para o procedimento para análise e interpretação dos dados foi utilizado à metodologia qualitativa proposta pela Bardin (2011).

6 Resultados e discussões

Os resultados iniciais coletados apontaram o domínio insatisfatório das 10 pedagogas professoras pesquisadas nos conteúdos de ensino do 4º e 5º ano apontados neste trabalho. Verificamos nos discursos de 100% das pedagogas professoras que na formação inicial não tiveram na organização curricular saberes disciplinares e curriculares da disciplina de Ciências. Para Tardif (2012) estas professoras ensinam os conteúdos de ensino dos anos letivos tomados aqui para investigação utilizando seus saberes experienciais que são insuficientes para o ensino dos conceitos científicos previstos pelo currículo de base nacional comum para essa disciplina e na colocação de Vargas (2016) e Abrucio (2016) há uma estreita correlação entre a não aprendizagem dos alunos com a formação inicial do professor.

Nas entrevistas realizadas com as pedagogas professoras ao serem indagadas sobre como tiveram contato com a Ciências no curso de Pedagogia, 100% revelaram que foi através da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências. As pesquisas de Guisso e Coelho (2017) apontam que no país cerca de 70% destes cursos em instituições privadas asseguram na organização curricular esta disciplina.

7 Considerações finais

Realizada a análise inicial do objeto de estudo deste trabalho a consideração inicial refere-se que os saberes curriculares e disciplinares das 10 professoras-pedagogas do 4º e 5º ano são insuficientes para o ensino dos conteúdos específicos de Ciências. E, apontamos a resolução do problema de investigação ao apresentar dados que apontam que a formação do pedagogo conforme é estabelecida na organização curricular não assegura a este profissional saberes para o ensino dos conteúdos científicos escolares dos anos letivos investigados.

8 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas estratégicas para mudanças**. São Paulo: Moderna, 2016.

- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. **Formação da pedagoga e do pedagogo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2015.
- BRICCIA, Viviane; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Competência e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica**. Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.1-22, 2016.
- GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- GUISSO, Sandra Maria; COELHO, Geide Rosa. **Formação do pedagogo e o ensino de ciências: uma reflexão a partir do projeto pedagógico de pedagogia de uma faculdade privada do interior do ES**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11º, 2017, Florianópolis.
- KRASILCHIK, Myriam. **O ensino de ciências no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.
- MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades**. InterMeio, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul. /dez. 2013.
- MIOLA, Patrícia; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **O ensino de ciências na formação do pedagogo**. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12º, 2015, Paraná.
- NOVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon. **Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem as professoras**. Bauru: UNESPE, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a

Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

OLIVEIRA, Midiã Olinto. **A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na profissão docente**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PESSÔA, Karina; FAVALLI, Leonel. **A escola é nossa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2014. (A escola é nossa).

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Editores Associados, 2012.

SCARPA, Daniela Lopes. **Ensino de ciências por investigação**. São Paulo: Cengage, 2017.

SILVA, M. A. **Concepção do ensino de ciências entre os professores do Ensino Fundamental I em escolas da rede pública e privada de Campina Grande – PB**. (Monografia) Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2008.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: Elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica**. Série-Estudos, Campo Grande, n. 32, p. 205-221, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes, saberes profissionais**. São Paulo: Edições 70, 2014.

VARGAS, Michely Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de pedagogia presencial da faculdade de educação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

SANTOS, Katellen dos

RESUMO

Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo e tem como objetivo apresentar reflexões sobre a produção de textos com crianças em fase de alfabetização e os sentidos produzidos no processo de escrita e elaboração textual. A pesquisa foi realizada em uma Escola Privada, no Município de São Mateus, visto que as práticas de leitura e escrita das docentes, em sala de aula, eram significativas para os discentes e despertava neles a curiosidade e o gosto pela escrita e pela leitura. A metodologia utilizada da pesquisa qualitativa foi observação, participação e coleta de dados através do diário de campo e entrevista semiestruturada com duas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental. Buscou-se analisar as produções textuais das crianças, a partir de projetos e sequências didáticas com literatura infantil, levando em consideração as contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Smolka (1989), Geraldi (1984) e Bakhtin (1999), dentre outros autores. Os resultados nos mostraram que a alfabetização não é somente a escrita de letras, mas sim uma linguagem enquanto processo discursivo.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Fundamental. Produção de Texto. Linguagem. Leitura e Escrita. Alfabetização.

Introdução

Essa pesquisa é fruto das análises e vivências produzidas em uma Escola Privada, do Município de São Mateus, durante um ano de estágio remunerado, em duas salas de primeiro ano, do Ensino Fundamental, em que os alunos estavam em processo de alfabetização. A partir das aulas na Universidade e dos projetos literários realizados na Escola, percebeu-se uma grande significância no que diz

respeito ao ensino da leitura e escrita nesse ciclo inicial de alfabetização. Snyders (1993) faz uma contribuição relevante quanto a isso. Ele reitera que o professor é aquele que dá aos outros, algo de que eles têm necessidade para que se interessem.

Durante o processo das aulas e até mesmo fora da sala, as crianças eram incentivadas pelas professoras em situações de narrativa e diálogo. As docentes faziam planejamentos semanais, buscavam textos significativos para os alunos, registravam as ideias das crianças para organizá-las enquanto escribas e levavam em conta o processo de interação das crianças. Assim sendo, as crianças percebiam a aprendizagem como uma descoberta semiótica de importância e admiração, pelo fato da mediação das professoras, do ambiente da escola como espaço de felicidade e conhecimento que despertava a curiosidade e, principalmente, a realização de projetos e sequências didáticas, tais como: a maleta viajante, varal literário, contadores de histórias, escritas de histórias coletivas e individuais, dentre outros.

Ao perceber que os alunos estavam aprendendo a saborear as palavras, escrevendo frases e posteriormente os textos, despertou em mim o interesse em pesquisar sobre essa temática, visto que através da escrita e leitura consegue-se a transcendência da realidade. Compreende-se que “a linguagem das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos” (KRAMER, 2011, p. 82).

Complementando essa ideia, Vigotski (2000) em seus escritos no Manuscrito de 1929, faz referência ao Homo Duplex, dando à palavra o princípio da transcendência, mostrando que a mesma duplica o mundo. Quando aprendemos a palavra, ela por si só efetua essa duplicação. Ao possibilitar leituras de qualidade aos alunos, trilha-se um caminho que oferece a oportunidade de aprendizado das palavras. Em razão disso, maior será a possibilidade de transcendência do mundo, pois o cérebro — que é plástico — e a capacidade de significação ampliam-se nesse processo em que ocorre a abstração e o entendimento do conteúdo da palavra, dando a condição de enxergar o que ainda não está posto.

Por isso, o espaço da alfabetização é de desafios e está entrelaçado à produção de sentidos: quando há o encontro de duas pessoas ou mais, há um mútuo levar de um lugar para o outro, é nessa relação de ensino de dar a liberdade

para o aluno manifestar-se oralmente e por escrito que os alunos participam como protagonistas de suas produções escritas na escola.

A literatura e produção de textos é o mundo da invenção e possui um sentido por si mesmo, é uma possibilidade de existências, onde pensamos o mundo para além do mundo. Com a produção textual cria-se, provoca-se as indagações do irreal, se transporta para o mundo imaginário criativo, a criança brinca com as palavras dentro do texto e pode se transportar de um lugar para o outro.

Conforme destaca Smolka (1989), a função da literatura e escrita constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita, que é: provocação, surpresa, assumir a sua voz, momento especial de interação e de dizer as coisas. Quando a escola só enxerga os erros ortográficos e da gramática foge do papel em significar:

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos” que ainda não sabem. Mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. (SMOLKA, 1989, p. 102).

As crianças aprendem a escrever escrevendo, experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. (IDEM, p. 110).

No momento da realização da pesquisa, na hora da brincadeira, uma criança relatou que estava fazendo um livro de sua própria autoria. Ela estava afastada de todos os outros alunos e concentrada em sua produção. Percebe-se que a criança assume o papel de escritora, narradora de suas experiências. São por essas diversas cenas presenciadas que decidi pesquisar sobre o tema: a produção de texto e os sentidos produzidos na elaboração da escrita.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar as produções de textos de crianças, em fase de alfabetização, por meio de projetos com literatura infantil. Como objetivos específicos, analisar o processo de alfabetização enquanto movimento discursivo; identificar o que é o texto na sala de aula e como ocorre a linguagem escrita das crianças no movimento de alfabetização; atentar para os sentidos produzidos na escrita: o que se fala nos textos? Refletir sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade, como forma de contribuição para os processos de

aprendizado da leitura e escrita e observar a mediação realizada pelas professoras com os alunos no processo da produção textual e reescrita.

1 A escrita enquanto processo discursivo

Ao buscar uma definição da escrita, enquanto processo discursivo dentro de uma prática social, abordam-se as contribuições dos autores utilizados para este trabalho: Vigotski (1991), Bakhtin (1999), Smolka (1989), Sonia Kramer (2010) e Geraldi (1984). Autores que, em linhas gerais, pontuam que a escrita só faz sentido se possuir um interlocutor, ou seja, se ela é escrita por alguém e para alguém. Visto que a escrita, enquanto objeto de subjetivação, é um recurso cultural que modifica processos psicológicos. Por esse motivo é considerada uma ‘prática social’, pois é através do outro que se constitui a elaboração cognitiva.

Smolka (1989) esclarece que a leitura e a escrita são processos discursivos, desde que a escrita não seja mera transcrição, mas a partir do sentido e a função que a escrita possui. Nessa direção, a escrita tem uma função social, ela é para e direcionada a um outro. “A alfabetização tem que haver sentido. Não pode ser de dominação!” (SMOLKA, 1989, p. 38). Sendo assim, “a construção do conhecimento é permeada pelos usos, funções e experiências sociais da linguagem e de interação verbal.” (SMOLKA, 1989, p. 61).

Com essas palavras, o processo discursivo reflete na escrita que chega ao outro, de forma que o outro entenda que pela escrita as relações acontecem. Uma escrita não pode ficar só no papel, mas é preciso transcendê-lo. Diante dessas afirmações explicitadas, é discursiva, uma vez que tem o interlocutor e há uma ação humana presente. Segundo Bakhtin (1999), o enunciado é produzido tendo em relação o interlocutor. Nesses propósitos, é fundamental para a criança, saber quem é o destinatário dessa escrita e para quem está se escrevendo.

Essa identidade comunicativa ajuda na construção dinâmica do grupo, é pelo discurso que percebemos o processo dialético da linguagem. Afinal, nós somos em relação com o outro, por meio de um processo dialógico. É em diálogo com o outro que a gente se faz. É nessa interação que nos transformamos, nos reinventamos e vamos construindo possibilidades de interação social. Quando não há interação, petrificamos uma situação comunicativa que naquele momento requer um posicionamento.

2 Sobre o que falam os textos das crianças?

Geraldi (1984) valoriza a prática de textos na escola, esclarecendo-nos que o texto não pode ser de caráter artificial, é preciso considerar que o sujeito tenha voz em suas produções textuais. Nessa instância, esse sub-capítulo apresenta o que é retratado nos textos das crianças, nas turmas do 1º “A” e “B”.

Observou-se que as crianças da escola privada, do município de São Mateus, onde a pesquisa foi realizada, traziam temas e assuntos que nenhum livro didático consegue superar. Isso implica que elas possuem a capacidade de registrar o que pensam e o que almejam. As professoras afirmam:

L: Geralmente eles escrevem aquilo que eles gostam, e eles criam textos dentro do que imaginam naquele desenho, eles falam muito sobre família, porque é um dos primeiros nomes de referência.

G: A abordagem também era essa referência, eles sempre tendem a produzir em torno daquela referência: escola, família, irmão, o que acontece na sua casa. O perfil da turma era muito influenciado uns pelos outros, se naquele momento o foco era Carlos todo mundo girava em torno do futebol, se era João Vitor era carros, se era Elvis era animais, fazenda. Se era em torno da Maria Luiza era a perspectiva da família (a mãe, professora). Então era assim, isso é muito gostoso! (risos). (ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS, 2017).

Os excertos a seguir retratam alguns enunciados de textos das crianças do 1º ano “A” e “B”, no desenvolvimento da pesquisa, em situações de sala de aula. A proposta das professoras das respectivas salas de 1º ano (A e B) para a produção dos enunciados a seguir baseava-se em escritas livres sobre um tema de preferência das crianças.

Era uma vez...

1. Um menino chamado Carlos Eduardo aí um dia ele foi assistir meu malvado favorito no cinema.
2. Gosto de jogar bola porque futebol é legal.
3. Uma menina chamada Camille que gostava de balé.
4. Eu gosto de comer brigadeiro com a minha família, eu adoro quando isso acontece.
5. Uma escola chamada SESC e nela tinha um menino muito educado chamado Nicolas.
6. Uma garota e ela gostava de ir a escola e adorava brincar na escola.
7. Um menino chamado Mateus que adorava escrever e pintar.

8. Uma menina bonita que gostava de água de coco e de se maquiar.
9. Uma fada que voava as casas inteiras.
10. Uma menina que era muito esperta que era a melhor em matemática.
11. O sapato que não tinha par.
12. Um gato bagunceiro que não parava, ele não parava, mas ele nunca parava!
13. Uma ilha muito bonita que ficava num rio bem estranho que era colorido a cada dia...
14. Um passarinho que ficava no ninho para colocar o bebê passarinho e nasceu mais 4 bebês.
15. O cachorro estava na rua, a menina encontrou e cuidou.
16. O meu sonho é que eu tivesse uma babi alive no dia das crianças.
17. Eu gosto de ir no Guriri Beach.

(DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2017).

A partir desses fragmentos, pontua-se que a maioria dos textos produzidos faz referência às próprias crianças ou aos seus amigos, aos animais, as atividades que realizam dentro da escola e nos momentos de lazer.

3 A importância do texto coletivo no Projeto Maleta Viajante: a produção escrita através da oralidade em sala de aula

FIGURA 6 - TEXTO 1: Texto Coletivo do 1º "A"

Escola Para a vida [^] "Problemas mesquita neto"
Alia: 22/2/2017
Data: 27/11/2017.
Aluna: Joana Santos da Silva
As músicas de Bremen
Recato da História Visto
28/11/17
Um dia, havia um menino que sempre trabalhava
e seu nome era muito diferente. Um dia ele foi passear
e encontrou um cachorro, um gato e um galo. Ele chamou
para eles e eles acharam uma casa. O chefe de
ladres e o chefe de ladrões - logo logo que os
ladres fizeram uma festa, convidaram a
brincadeira assim montaram uma banda de músicos e
foram tocar na cidade de Bremen.
Sim L
Assim faça a ilustração da história:

Texto coletivo da história infantil “Os Músicos de Bremen” na turma do 1º “A”.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2017).

Esse texto coletivo apresentado foi mediado pela professora G, através da fala de cada criança e retomando o que eles produziram em casa com a família e a apresentação para os demais colegas, foi registrando o que os alunos diziam no quadro, resultando na montagem desse texto coletivo.

A priori ocorreu uma roda de conversa como é de costume, explorou-se a história e cada aluno foi relembando, através da oralidade, o que cada um falou em suas apresentações. Muitas recordações transcorreram situando o início do projeto. Uma fala completava e ligava à outra, até que conseguiu se chegar nessa história. A escrita foi concluída com a participação de todos e depois do texto pronto, as crianças reproduziram o texto em seu caderno, para que pudessem ser lidos por eles em outros momentos, como podemos ver na imagem anterior.

O texto nos mostra as marcas de realidade incluídas nas falas das crianças. Entre essas falas, lembro-me que algumas crianças diziam: “Eu gostei da parte que eles fizeram uma festa”, “Era uma vez uma menina chamada Mariani, ela morava com seus pais, fizeram uma festa e todo mundo participou” ou “O burro dormiu na varanda, e tinha um monte de ladrões”!

Nessa sequência, é fundamental, então, observar e considerar o papel da professora, nessa retomada, sobre tudo o que aconteceu durante o projeto, no desenvolvimento do texto coletivo. Percebeu-se que a mesma agiu enquanto interlocutora e escriba, imprimindo um caráter ao texto. Ela não se anulou nessa relação, mas assumiu uma postura de ensino sustentada pelo sentido à sua tarefa de ensinar.

Como podemos ver, o texto resultou em uma forma de organização das ideias, e não em uma mera transcrição da fala. Utilizando das palavras de Smolka (1989, p. 95), a importância desse texto coletivo do jeito que a professora articulou com os alunos, compreende-se em:

Constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!). As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito. (SMOLKA, 1989, p. 95).

Diante disso, pode-se compreender que a professora nessa ação coletiva junto aos alunos permitiu mais uma possibilidade de reescrita através da oralidade, posto que enquanto registrava as falas dos alunos no quadro, foi possível que os mesmos tivessem uma nova oportunidade de repensar sobre o que fizeram durante o projeto, sobre o que falaram. As crianças já possuíam uma relação de familiaridade com o texto, pois já conheciam a história, e, além disso, puderam externar por meio de negociações suas expressões próprias da linguagem.

Houve uma liberdade das crianças em poderem fazer suas reflexões, percepções e foram descobrindo através do pronunciar dos outros, coisas que até então poderiam ser imperceptíveis no momento da apresentação. Contudo, os recursos mnemônicos precisaram ser ativados para que um novo texto coletivo fosse criado. Ou seja, as crianças puderam refletir desde o processo inicial até o final, atentando-se a novas informações para construção do texto.

Sabemos que a escrita, como nós a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela. Smole e Diniz (2001, p. 35) concordam com essa prática de texto coletivo, a partir das falas das crianças, quando diz em que: “não há um único momento para usar os textos”. As autoras destacam também que essa junção das falas dos alunos no quadro é interessante, porque, no coletivo pode se discutir a opinião dos alunos sobre o que lhes interessava e interessam a eles.

Podemos avaliar que nesta elaboração coletiva das crianças, elas puderam operar num espaço cultural onde as questões se constituem historicamente e linguisticamente. Nesse sentido, analisamos que o livro também foi utilizado enquanto objeto cultural.

Levando em consideração os estudos de Geraldi (1984), na reescrita de um texto coletivo, percebe-se que o texto não foi cópia da história, mas constituiu em uma construção grupal envolvendo o pensamento de todos para que se criasse uma inédita história. A professora fez uma retomada do livro e deu espaço às crianças para falarem de suas apresentações e, no final, a história foi transformada pelas próprias crianças. Nessa ação, houve diversas dinâmicas: votação para a escolha

do livro, reescrita individual com apoio da família, retrospectiva das apresentações e, por fim, o texto coletivo para culminância.

Nessa direção, podemos afirmar que nesse trabalho, desenvolvido em sala, ocorreu uma nova aprendizagem para os alunos, pois acrescentou a eles detalhes significativos para criação do texto. Como vimos em Geraldi (1984, p. 25) “o estudo da linguagem requer o hábito da reflexão sobre a linguagem”. No entanto, o professor precisa ser um dos grandes interessados para que isso seja concretizado, assim como a professora procedeu, deixando que os alunos se posicionem na conclusão do trabalho.

Analisa-se então, que essa concepção de linguagem assumida entre professora e alunos nas aulas, baseia-se em interlocutores que falam, que escrevem, que leem e analisam por meio da construção do texto coletivo. Enquanto professora – ante o aluno: mostrou-nos que é preciso respeitar a palavra do parceiro (a), nesse movimento de concordar, discordar, acrescentar, questionar e perguntar. Foi uma experiência que pude acompanhar em que contribuiu para pensar pedagogicamente nas práticas futuras em sala de aula, no que envolve leitura e escrita.

Sendo assim, podemos considerar que, como esse texto coletivo teve a participação de cada aluno, por meio da tomada de posição na oralidade, observamos as marcas dos sujeitos nos textos, não sendo um objeto neutro. Recorremos à Smolka (1989, p. 97) ao falar dessa prática no que se refere ao texto coletivo ao pontuar que “é o próprio movimento interdiscursivo intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Articulam-se várias vozes”.

Para complementar, esse texto coletivo foi apresentado em forma de teatro pelas crianças. O texto criado por elas e foi apresentado para seus interlocutores na biblioteca, com: a outra turma “B”, a supervisora, a diretora e as bibliotecárias. Assim, a produção de textos torna-se uma maneira de promover a comunicação e dar a ver para seus interlocutores, a palavra produzida.

4 Considerações Finais

Para finalizar, apresento as considerações finais a respeito dos sentidos produzidos nas produções textuais dos alunos em processo de alfabetização,

ressaltamos a sua importância no âmbito pedagógico através de projetos de literatura infantil.

Após as reflexões e análises das produções textuais realizadas nesse estudo, foi possível notar a importância e necessidade da leitura e escrita serem trabalhadas em sala de aula, sem negligenciar o aspecto da compreensão do texto, mas que propicie uma construção de textos ricos escritos pelas próprias crianças.

Pode-se evidenciar que foi de fundamental importância a prática do professor-mediador, que orienta, que conduz e estimula o aluno de forma dialogada. Ao questionar o educando para buscar as suas próprias respostas, o discente consegue participar ativamente do processo de construção do texto, frente ao conhecimento.

Dessa forma, a pesquisa pôde apontar que o professor dos anos iniciais, do ensino fundamental, deve permitir que os alunos escrevam e deem a sua palavra, sendo essa, uma maneira eficaz de ajudá-los a ascender via conhecimento, para que possam criar suas próprias formulações, obtendo uma familiarização com a linguagem escrita.

Silva (2004) destaca que produzir textos favorece a aprendizagem, na medida em que enfatiza prioritariamente a interação entre professor, aluno e o saber. Não apenas considera-se a sua dimensão individual, mas social, numa troca recíproca entre ação-reflexão-ação. Como podemos perceber, os textos analisados apresentaram algumas características singulares, como: a vivência do aluno, oriundo de alguma situação concreta ou relacionou-se com uma problemática em questão.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 8. ed. São Paulo: Assoeste, 1984. 125 p.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Editora Ática, 2010. 213 p.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: Educação e Pesquisa [online] 2011, v. 37, n. 1.

SMOLE, Kátia Stocco. Textos em matemática: Por que não? In: DINIZ, Maria Ignez. (Org.) **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Unicamp, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, N. 71, Campinas, Jul. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

REIS, Ailton Marcos dos

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância de se discutir o papel do ensino de história, enfatizando a educação básica, frente às ações do movimento de orientação conservadora denominado Escola sem Partido (ESP). Por meio da revisão de literatura, apresentamos a relevância dessa disciplina e as contribuições que um ensino crítico de história pode trazer para o complexo processo de construção da cidadania dos educandos, premissas essas que em nosso entendimento contrastam com as demandas defendidas por este movimento. Conclui-se que evocando o pretexto de combater uma suposta doutrinação de cunho político e de gênero que está ocorrendo nas escolas às ações propostas pelo ESP não somente cerceiam a autonomia docente como também esvaziam a disciplina de história de sua criticidade nas instituições de ensino.

Palavras chave: Ensino de História. Escola sem Partido. Autonomia docente.

A disciplina de História como um componente curricular existe na educação brasileira desde o século XIX, nos programas de ensino elaborados no Colégio Pedro II. Ao longo do tempo, ele sofreu muitas alterações e também tem sido alvo de muitas discussões sobre o espaço que deve ocupar nas redes de ensino, mas principalmente o que se deve ser trabalhado nas salas de aula. Desde a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes da Educação brasileira, a disciplina história é componente obrigatório dos currículos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Falando de uma forma geral, Fialho, Machado e Salles (2016), apontam que a ensino de história no Brasil tem se concentrado em torno de três abordagens historiográficas preponderantes. O positivismo, o materialismo e o culturalismo.

O positivismo inaugurou os primeiros manuais destinados ao ensino dessa disciplina e permaneceu com hegemônico até fins da década de 1970 nos livros didáticos. Essa corrente contribuiu para que a história fosse associada a uma matéria decorativa, que se destina a memorização de fatos políticos, dos feitos dos

grandes personagens e de datas. No meio escolar isso contribuiu para um esvaziamento da disciplina, que acabou sendo vista como um estudo sem aplicação social relevante. Na realidade brasileira, os ditames políticos de períodos autoritários de nossa história, tais como o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Civil-Militar (1964 – 1985) muito se utilizaram dessa perspectiva, que buscavam formar cidadãos dotados de um espírito cívico e patriótico, obedientes e não questionadores ao poder constituído.

Na contramão desses objetivos mencionados no parágrafo anterior, tínhamos à historiografia de cunho materialista, crescente no Brasil em fins da década de 1960 e muito mencionada nas propostas curriculares que estavam em elaboração na década de 1980, que em sua visão mais ortodoxa, influenciou o ensino de história, trazendo a possibilidade de que a disciplina poderia se tornar um instrumento de cunho revolucionário, que contribuiria para a tomada da consciência de classe e, consecutivamente, a formação de cidadãos revolucionários. Nesta perspectiva, trabalhando conceitos como desigualdade, ideologia, opressão, espera-se estimular o senso crítico, para a necessária transformação social e superação da sociedade capitalista. Essa corrente foi muito criticada por seu determinismo econômico.

Em fins da década de 1980, as abordagens denominadas culturalistas ganham força, buscando trazer discussões relativas à cultura para a história já iniciadas pelo movimento dos Annales na década de 1930. Novos temas e sujeitos passam a ser objetos de estudo da história e por sua vez do conhecimento histórico ensinado na educação básica. Mulheres, negros, indígenas e as manifestações culturais das camadas populares, gradativamente são inseridos nos livros de história. Não se deve deixar de considerar que isso foi um ganho pois tornou o conhecimento histórico mais próximo do aluno, pois começou-se a tratar de realidades mais próximas a ele. Todavia, os marxistas acusavam os culturalistas de que esvaziarem as contradições sociais, especialmente a questão da luta de classes na história.

Fizemos essa breve explanação das questões historiográficas, no intuito de destacar a complexidade de que é discutir o ensino de história. Schimer (2010) ressalta que para se pensar o ensino de história no contexto da realidade brasileira, devemos ter a clareza que estamos tratando de um tema dotado de grandes questionamentos. Entre eles devemos nos perguntar o que deve ser ensinado de

conhecimento histórico em uma sociedade que é multicultural, marcada por grande diversidade de valores e percepções sociais diferenciadas? É viável ambicionarmos a estruturação de um currículo unificado para o ensino de história que busque contemplar os diversos interesses? Quais metodologias de ensino devem prevalecer em plena era da informação? Que temas, materiais, fontes devem ser utilizadas pelos professores em suas mediações entre passado e o presente vivenciado pelos educandos?

Em meio a tantos questionamentos, que são extremamente salutares pois dinamizam o ensino dessa disciplina, nosso leitor pode se perguntar, qual então seria a relevância de se ensinar um tema tão repleto de minúcias? A nossa resposta e esta pergunta seria que a história contribui para formar para a cidadania e estimular os indivíduos a se verem como sujeitos históricos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Detalho melhor essa afirmativa nas questões que seguem abaixo.

Primeiro, a história estimula a valorização do patrimônio cultural da humanidade, seja o material ou o imaterial. Esse patrimônio é o que permite ter certeza do mundo em que vivemos e exalta o nosso sentido de “ser humano”. Uma segunda questão se relaciona com a diversidade, tema muito em pauta hoje em dia. É fato de que o preconceito nasce entre outras coisas do desconhecimento. O ensino de história trabalha com permanências e transformações que aconteceram ao longo do tempo. Isso ajuda não somente a desmistificar, mas também a melhor compreender e conhecer o outro, o que em um sentido mais amplo contribui para diminuir preconceitos. O ensino de história também possibilita melhor compreender o sentido de passagem do tempo da humanidade para que não nos sentirmos em um presente eterno, mas sim entendermos que somos frutos de diferentes gerações que constituíram a sociedade que nós vivemos, e ao mesmo tempo entendermos o nosso papel como sujeitos ativos dessa história. Essa percepção traz relevância, amadurecimento, e aguça o olhar do aluno, desse cidadão, de quem ela é no mundo em que vive. Um outro espaço de grande relevância no ensino de história está na formação da criticidade. A capacidade de analisar o mundo e a sociedade em que vivemos entender as diferentes versões que podem estar pautadas alguns fatos.

Esses propósitos do ensino de história encontram-se em nosso entender sob um séria ameaça. No Brasil de hoje, vivemos um momento de grande radicalização,

de intenso confronto de ideias. É evidente que essa radicalização ideológica acaba chegando à sala de aula. O movimento Escola Sem Partido (ESP) mostra bem esse momento de radicalização que estamos nos referindo, onde parcela significativa da sociedade se mostra mais favorável a se ensinar nas escolas conhecimentos históricos considerados mais palpáveis, mais factuais, que não levem a discussão, a reflexão e problematização.

De fato, o Projeto Escola sem Partido que se intitula a partidário, propõe uma escola conservadora ligada a vertentes tradicionais de ensino, para evitar que haja o debate sobre os espaços de disputa de poder na sociedade.

Macedo (2017) nos apresenta de uma forma bem sintetizada informações sobre o ESP.

Surgido em 2004, ele se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹. Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando. Como resultado dessa pressão, tramitam na Câmara e no Senado Federal, desde 2015 e 2016, respectivamente, projetos de lei que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo a nela inserir um “programa escola sem partido”² (BRASIL, 2015a; 2016b). [...] Em ambos os projetos, incita-se as secretarias de educação a criarem “um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato” (BRASIL, 2015a; 2016b).

[...] o próprio ESP criou para si — “combate a uma mentalidade progressista, favorável ao PT, que auxiliou a manutenção deles no poder”; à “desqualifica(ção) (d)a religião; e “à naturaliza(ção) (d)o comportamento homossexual” (NAGIB apud RESENDE, 2015)³ —, que se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular. (MACEDO, 2017, p. 508-509).

Sob o pretexto de não permitir que docentes realizem discussões políticas partidárias e temáticas relativas a gênero e destaquem suas preferências pessoais a cerca desses temas nas sala de aula, esse projeto esconde um objetivo muito mais

amplo. Ele procura ser um mecanismo de controle sobre o trabalho do professor, situação essa que é gravíssima. Arrogando o princípio de neutralidade científica, a ideia dos defensores desse movimento é criar um currículo fechado, que exclua temas que estes consideram que causam doutrinação aos alunos. Isso não somente retira a autonomia do trabalho docente como também exclui a possibilidade do estímulo a criticidade.

Como citado anteriormente, uma das estratégias desse movimento para ganhar corpo em âmbito nacional, é estimular a criação de projetos de lei em Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais para a aprovação de suas ideias. No site do oficial ESP (<http://www.escolasempartido.org/>) encontramos a literalidade do texto que estes almejam transformar em leis Brasil afora. Dela retiramos alguns trechos das justificativas legais utilizadas pelos proponentes, que fazem menções a legislação, conforme segue abaixo.

A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores; [...]

A liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa; [...]

Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. [...]

O fundador desse movimento, o bacharel em direito Miguel Nagib, afirma que o professor, em sua atuação na escola, que é obrigatória no Brasil, tem nos alunos uma plateia cativa, dado que o educando não tem a opção de não assistir a aula por vontade própria ou por decisão da família. Assim, o aluno é exposto ao conhecimento que convém ao docente, o que por vezes acaba não se respeitando a autonomia intelectual do aluno. Partindo dessa premissa de que já que a escola é obrigatória, Nagib pontua que não se deve abordar nela temas referentes a educação familiar, como por exemplo, a questão de gênero, que em seu entender não deve estar presente nos currículos porque é de responsabilidade exclusiva das famílias. Outras temáticas, como a questão étnica racial e a situação agrária no país,

na sua visão, são demandas partidárias, que também não devem ser tratadas no espaço escolar.

Ele defende ainda a necessidade de se distinguir educação de escolarização. Essa última, em seu entender deve ser a lógica de funcionamento das instituições de ensino, como uma ferramenta ou mecanismo, para a constituição das pessoas exclusivamente para o mundo do trabalho. Já a educação, que tem uma dimensão mais ampla, não deve ser papel do Estado e por sua vez da escola, mas da família, que deve fornecer a formação ao indivíduo de acordo com seus valores. Segundo Macedo (2017, p. 516), Nagib e os defensores do movimento ESP, propõe que se deixe de utilizar o termo educação para fazer referência ao ensino e utilize a nomenclatura instrução, diferenciando-os da seguinte forma: “Educação = Valores morais → Pais, Família. Ensino/Instrução = Conhecimentos e Habilidades → Professor, Escola”.

Nessas proposições de Nagib, notamos um sério desrespeito do Artigo 205 da CF/1988, que afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, solapa um dos pressupostos do ensino de História, a ideia de formação para a cidadania em uma dimensão macro, que é um processo educacional mais amplo, que demanda interações sociais que estimulem a aceitação da diversidade econômica, étnica e cultural nesse processo formativo.

Outro ponto que ele Nagib parece interpretar a sua revelia é o Art. 2º, Inciso III da Lei 9394/1996, que determina que a educação brasileira é inspirada no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Em seu genérico entendimento, isso não ocorre atualmente, pois os professores, especialmente os da área de humanas, tem utilizado o espaço de suas aulas para doutrinação de ideologias de esquerda.

Professores, pesquisadores da educação, associações de classe e movimentos sociais organizados tem se posicionado contrários a este movimento. Em março de 2018, as associações docentes que combatem os projetos de lei propostos pelo ESP conseguiram uma importante vitória. O ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso, decidiu, pela a inconstitucionalidade da Lei 7.800/2016, do Estado de Alagoas, inspirada nas propostas movimento do

Escola Sem Partido, que tinha como objetivo fazer enfrentamento a suposta doutrinação marxista nas escolas segundo seus proponentes. Em seu parecer, o ministro,

[...] afirmou que a lei viola a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, prevista no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal (CF). Segundo ele, legislar sobre diretrizes e bases significa dispor sobre a orientação, as finalidades e os alicerces da educação. “Ocorre justamente que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias constituem diretrizes para a organização da educação impostas pela própria Constituição. Assim, compete exclusivamente à União dispor a seu respeito. O estado não pode sequer pretender complementar tal norma”, destacou. [...]

O ministro Roberto Barroso verificou ainda aparente violação aos artigos 205, 206 e 214 da CF. Os dispositivos preveem que a educação é aquela capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacitação para a cidadania, a sua qualificação para o trabalho, bem como o desenvolvimento humanístico do país.

“A norma é, assim, evidentemente inadequada para alcançar a suposta finalidade a que se destina: a promoção de educação sem ‘doutrinação’ de qualquer ordem. É tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem. Portanto, a lei impugnada limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros direitos desigual hierarquia”, frisou. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2017, acesso em 04 out. 2018).

Mesmo após essa decisão de inconstitucionalidade as proposições de novas leis nesse sentido continuam pelo país. A defesa da autonomia docente e da escola como espaço de livre conhecimento e pluralidade de ideias não devem ser abandonadas, pois o crescimento desse movimento tem se mostrado significativo. Em sua edição de nº 311 de Abril de 2018, a Revista Nova Escola apresentou os seguintes dados sobre a movimentação das propostas de Projetos de leis ligados a ESP, apresentados nas casas legislativas no Brasil.

PROPOSTAS DE PROJETOS DE LEI RELACIONADOS À ESCOLA SEM PARTIDO TRAMITANDO PELO BRASIL

147 projetos de Lei Tramitando pelo país (108 do escola sem partido, 39 contra ideologia de gênero) - 12 na esfera Federal, 21 na Estadual e 114 na municipal - 18 em vigor, 26 rejeitados, 103 em
--

tramitação.
Dos 18 projetos em vigor: 7 (escola sem partido), 11 (contra conteúdos de gênero nas escolas).
Projetos por região: Centro-Oeste (10), Nordeste (26), Norte (7), Sudeste (50), Sul (42).
Estados campeões em Projetos: Paraná 21 (5 em vigor, 8 não aprovados, 8 em tramitação). São Paulo 21 (3 em vigor, 2 não aprovados, 16 em tramitação). Rio de Janeiro 14 (3 em vigor, 1 não aprovado, 10 em tramitação). Em todos esses Estados esses projetos também tramitam nas Assembleias Legislativas.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>. Acesso em 03 de out. 2018. Quadro elaborado pelo autor.

No Congresso Nacional, O Projeto de Lei (PL) 7180/2014, que representa o pensamento de vários projetos propostos por defensores do ESP, tem caminhando lentamente, mas continua avançando. No dia 08 de agosto de 2018, houve o cancelamento da sessão que votaria o relatório deputado Flavinho (PSC-SP), que se mostra favorável ao projeto que apresentou substitutivo a este projeto prevendo a fixação nas salas de aula de um cartaz especificando seis deveres do professor.

Macedo (2017, p. 514) destaca que além da mobilização pela aprovação dos projetos de lei, uma outra frente de atuação do ESP tem sido na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cujo a do ensino fundamental já foi aprovada e a do ensino médio está em fase de finalização. Eles apresentam em relação a essa prescrição curricular duas ordens de demandas: “quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino”.

O ESP defende que não é competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) a definição da BNCC. Segundo eles, a organização deste documento orbita em torno da definição de direitos de aprendizagem. Baseados na lei que instituiu o PNE, argumentam que é “invasão de competências”. Acrescentam que a BNCC ocupou-se não somente do currículo, mas também de legislar sobre direitos, coisa que não deveria ocorrer dado que estes estão contidos na Constituição. Para o ESP, quando a Base propôs novos direitos, a competência da aprovação ou não desse documento passa a ser de competência do Congresso Nacional.

A tentativa do ESP de retirar do CNE e do MEC o papel de aprovar a BNCC, é a crença de que estes órgãos executivos estão repletos de doutrinadores

marxistas e de defensores da ideologia de gênero. Já no Congresso, haveria mais parlamentares favoráveis ao conservadorismo. Todavia, essa proposição do ESP de transpor para o Congresso Nacional a construção da BNCC, ressalta Macedo (2017), tem aproximado grupos que tem objetivo diferentes para a ela, mas estão empenhados em sua aprovação, tais como a Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), grupos educacionais privados como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna, movimentos sociais e acadêmicos autônomos, o Todos pela Educação, fundações ligadas a corporações como Itaú, Natura, Gerdau e Fundação Lemann, que não corroboram com a ideia de levar a discussão da construção da BNCC para o Legislativo Federal.

Passando a questão dos objetivos almejados no processo de aprendizagem e ensino proposto na BNCC, Macedo (2017), consultado as propostas presentes no sítio oficial do ESP (<http://escolasempartido.org>), de onde a autora retirou as proposições e argumentos favoráveis as mesmas, citadas no próprio site do movimento, destacou que seus apoiadores se colocam,

[...] contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública. Não podemos ser ingênuos. Há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento. [...]

Contra a diversidade cultural nos currículos. O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro.

Contra a ideologia de gênero nos currículos. Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero — cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas.. (MACEDO, 2017, p. 516-517).

Após o exposto até aqui, afirmamos que não é exagero pensar que se ocorrer a aplicação literal do proposto pelo Projeto Escola sem Partido, há a possibilidade de

que alguém, família, grupo ou organização, possa se sentir ofendido, quando um tema for trabalhado fora daquilo que esses grupos propõem sistematizar como conteúdo prescrito e neutro. Por exemplo, se o professor de história ou de qualquer outra disciplina, aprofundar um tópico de uma determinada crença religiosa, e um outro segmento religioso se sentir ofendido com essa atitude, terá como questionar para que isso não seja mais trabalhado na escola, e conforme o contexto o docente pode ser até punido. Dessa forma, a autonomia do profissional, conteúdos e currículos que foram montados com anos de estudos e discussões, podem perder relevância porque uma pessoa ou grupo sentiu-se em discordância em relação a eles. Além disso, toda essa situação rompe com a proposta defendida por pesquisadores do ensino de história, que defendem que no processo de ensino aprendizagem, o professor deve trazer para suas aulas diferentes visões de um mesmo fato, o conhecimento relativo a outros e não somente do grupo que se faz hegemônico na sala de aula.

Considerações Finais

O ensino de história no Brasil teve durante muito tempo um viés factualista e voltado para a mera transmissão de fatos históricos para serem memorizados pelos alunos. Com o passar dos anos, influenciado pelas mudanças advindas da historiografia e pelas movimentações de professores e pesquisadores, hoje ele tem como premissa básica, compartilhada por grande maioria dos professores, trabalhar o conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada para que o educando adquira instrumentais que contribuam com sua formação macro, visando a preparação para a vida, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Todavia, essa perspectiva de criticidade encontra-se gravemente ameaçada por ações de cunho conservador, acampadas pelo movimento ESP, que por meio de projetos de lei, busca cercear discussões no espaço escolar, cujos seus adeptos defendem ser de exclusividade da família, tais como orientação política, discussões de cunho religioso e de gênero.

Defendemos que esses posicionamentos trazem para o ensino de História grande perigo, pois produzem um esvaziamento da formação crítica do educando, pois reduz possibilidades de discussões e contextualizações que o cotidiano da sala

de aula pode oferecer livremente. Além disso, pode representar também um retorno a uma história predominantemente factual a ser ministradas nas escolas.

Referências

FIALHO, Lia Machado; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Alípio Moreira de. **As teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental.** *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5465/3022>>. Acesso em 30 set. 2018.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em 02 out. 2018.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>>. Acesso em 03 de out. 2018.

<<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em 03 de out. 2018.

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>>. Acesso em 03 de out. 2018.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA ESCOLA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS

PEREIRA, Carlos Luis¹
SILVA, Cristiano de Assis²
SOUZA, Ademir Hilário de
CONCEIÇÃO, Célia Aparecida
LIMA, Maria do Carmo
SANTOS, Edson Rdrigues

RESUMO

Este estudo teve como proposição apresentar a relevância do profissional pedagogo como sujeito articulador e de saberes disciplinares e curriculares para propor um trabalho pedagógico em que a educação racial seja assegurada em todo o processo educativo da educação básica. O estudo enquadra-se dentro da abordagem qualitativa com enfoque quantitativo dentro dos procedimentos da pesquisa participante. Os resultados consistentes indicaram que este profissional tem conhecimento pedagógica para proporcionar ensino pautado na educação das relações étnicos raciais. Verifica-se que nos discursos dos pedagogos entrevistados a função de assegurar a todos professores e alunos subsídios teóricos sobre o objetivo de estudo para promover um ensino para o respeito à diversidade étnica presente na escola e na sociedade e ainda notou que este profissional pode corroborar para a formação constante de alunos que convivem com as diferenças étnicas. Concluímos que o pedagogo na escola é um profissional mediador de todo o trabalho pedagógico e metodológico contribui significativamente para auxiliar no trabalho dos professores, propondo uma educação para emancipação humana e a tolerância a diversidade.

Palavra Chave: Étnico. Racial. Pedagogo.

¹Doutor em Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Mestre em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Graduado em Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: carlosluispereira_331@hotmail.com

²Doutorando em Saúde Coletiva pela Eikon University. Mestre em Ciências da Educação pela Eikon University. Especialista Nutrição Clínica pela Universidade Veiga de Almeida. Especialista em Saúde Coletiva pela Faculdade Luso Capixaba. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Luso Capixaba. Especialista em Metodologia de Ciências Biológicas pela Faculdade Mario Schenberg. Licenciado em Ciências Biológicas Fundação Duque de Caxias. Bacharel em Nutrição, Faculdade Salesiana de Vitória. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com

1 Introdução

As relações étnico-raciais dentro dos espaços escolares, bem como a cultura afro-brasileira e africana, vêm sendo ilustradas, abordadas e desenvolvidas, ainda, de maneira superficial e com a visão eurocêntrica. Persiste em nosso país um imaginário que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes da herança cultural dos colonizadores europeus, ignorando as outras culturas que são a indígena, a africana, a asiática. (DCN das Relações Étnico- Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004).

Desta forma a fala de Fanon, 1979 nos faz refletir diante de relações étnico-raciais

Todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade, de colocar no túmulo a originalidade cultural local – se situa frente-a-frente à linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado se fará tanto mais evadido de sua terra quanto mais ele terá feito seus os valores culturais da metrópole. Ele será tanto mais branco quanto mais tiver rejeitado sua negrura.

Enfatiza Silva, que o processo de educar ou até mesmo o processo de desenvolvimento moral e ético diante das relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais, culturais e sociais.

Nas afirmações e perspectiva da interdisciplinaridade (MINAYO, 2002 THIESEN, 2008) reafirmamos a Educação como prática de Liberdade (FREIRE, 1999), para isso, desenvolvemos uma pesquisa com discussões sobre memória, ancestralidade e herança africana nas práticas dos professores da Educação Básica, com foco direto e indireto no curso de pedagogia. A relevância da pesquisa está na

investigação dessas práticas que concretizam a lei 10.639/03, a partir da reflexão coletiva de profissionais pedagogos na atuação em instituições de ensino pública.

Na abordagem retratada por Barros, 2008 enfatiza que as relações entre Desigualdade e Diferença, constituem de fato complexo na história das sociedades humanas de modo geral, e uma das questões mais intrigantes no âmbito destas relações refere-se às possibilidades de que uma determinada 'contradição' relacionada com Desigualdade passe a ser lida socialmente como uma 'contrariedade' relacionada com todo ou qualquer Diferenças.

A falta de preparo diante de problemáticas do mundo moderno perante a diversidade retrata Munanga:

“Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” MUNANGA, 2005.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, sintetizam o que se pode entender por educação das relações étnico-raciais:

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL/CNE, 2008).

Vale destacar que incluir a temática das relações étnico-raciais no currículo escolar não se trata apenas de uma mera formalização legal, tampouco de imposição, pois essa política afirmativa é concebida como uma tentativa de corrigir a lacuna curricular que apenas considerou índios e negros em temas folclóricos, minimizando o seu papel na construção da nação brasileira. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 tornam obrigatório que a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas seja trabalhada como tema transversal nas diferentes disciplinas, não apenas em

Artes, Língua Portuguesa ou História. Para que sejam trabalhadas desta maneira, as relações raciais necessitam ser abordadas de uma nova forma pela escola, ou seja, é preciso recriar e reconstruir algumas ideias de como o trabalho com tal tema deve ser organizado, principalmente nas situações em que já houve casos de preconceito.

Segundo Gomes, 2010 Todo o contexto histórico, político, regional, social, profissional e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade, imagem e características negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa e única. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social devido a sua diversidade.

Conforme retrata GOMES, 2017 A educação como um projeto emancipatório possível e o Movimento Negro um interlocutor entre o saber, o aprendizado e o desenvolvimento do povo negro e os conhecimentos escolares e/ ou científico possibilitam tencionar a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência historicamente posta. Estrutura desenvolve e está caracterizada pelo pensamento abissal, ou seja, pensamento que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo.

Lilian Schatz traz em seu discurso sobre a discriminação e o racismo:

O racismo como 'algo que tem a ver com a presença de pessoas negras'. Mas é importante salientar que tanto negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da 'raça'.

Dentro deste contexto acarreta a grande questão do mundo contemporâneo diante da diversidade existente e diante de preconceitos entre outros da modernidade através do passado presente questiona-se se os profissionais pedagogos estão preparados para realizar abordagens e intervenções diante da relação étnico racial?

Diante da problemática exposta o presente trabalho se justifica diante do crescimento de denúncias e situações que aparecem diariamente como os mais variados tipos de abordagem da questão étnica e racial na atualidade.

Será que os alunos são orientados sobre quanto ao respeito ao ser humano?

Será que o discente no momento de abordagens indevidas diante da questão étnico racial é advertido, orientado e os docentes estão preparados para realizar uma conduta correta?

O objetivo desta pesquisa é verificar se os profissionais pedagogos estão treinados e capacitados para intermediar problemas diante da situação étnico racial e realizar qualquer tipo intervenção.

2 A Importância do pedagogo na escola para assegurar a educação das relações étnico-raciais na educação básica

A CNE 1, é incisiva no que se refere a atuação do pedagogo:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

E em seu artigo 4º

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Na organização do cotidiano escolar, o trabalho deve ser desenvolvido de maneira coletiva, em que um conjunto de profissionais interage para a formação plena do aluno, bem como para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, esse coletivo deve encontrar-se sempre em sintonia, pois todas as funções são importantes na busca por um ensino eficiente e de qualidade, capaz de alcançar

os objetivos propostos pela instituição escolar em relação ao desenvolvimento integral do aluno.

Há um processo a ser considerado na experiência permanente do educador. No dia-a-dia ele recebe os conhecimentos – conteúdos acumulados pelo sujeito, o aluno, que sabe e lhe transmite. Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Diante disso, as ações dos pedagogos são importantes para que a escola possa fazer um trabalho de qualidade, tendo em vista a heterogeneidade que compõe esse espaço, tanto no que diz respeito aos alunos, como aos diferentes pontos de vista, como em relação aos docentes e as concepções pedagógicas divergentes, frutos da formação e história de vida de cada indivíduo. De acordo com o Art. 2, §1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, uma das funções do pedagogo é promover a

[...] ação educativa construída em relações sociais, étnico-raciais, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2004, p. 1).

As próprias DCNs determinam que um dos papéis mais importantes a ser desempenhado pelo pedagogo é o de articulador das relações no ambiente escolar, seja mediando as relações de aprendizagem, seja articulando os conteúdos a serem trabalhados. A função do pedagogo se faz necessária também por proporcionar a interligação entre os profissionais da escola à comunidade. Ele é o elo para o trabalho em conjunto, para que a escola desempenhe seu verdadeiro papel, que é proporcionar uma educação que desperte a comunidade para o processo de emancipação da sociedade, partindo da sua própria emancipação. (PARSONS, 1971).

Sendo assim, é impossível que a escola ofereça essa educação sem que ela própria seja primeiramente liberta. É certo afirmar também que o pedagogo deve

acompanhar, avaliar questões didáticas e pedagógicas em conjunto com demais profissionais da área educacional, participar e estimular os professores a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, demonstrando que esse documento deve ser fruto de uma construção coletiva. (PIMENTA, 1995).

Freire, 1996 afirma que o pedagogo deve ser interlocutor e mediador de toda a prática pedagógica. Dessa maneira, como mediador das relações no espaço escolar, o pedagogo deve estar atento aos problemas, soluções e buscar formas de prevenção e, nas propostas de trabalho, preparar os professores e todo corpo escolar para entenderem seus alunos e respeitá-los em suas individualidades e no seu ritmo, para que a escola seja um ambiente onde o aluno, seja qual for sua idade, possa sentir-se bem, aceito e sujeito ativo na construção dos conhecimentos.

3 Percorso metodológico

Trata-se pesquisa com (10 dez) profissionais Pedagogos do sexo feminino, com idade entre 25 e 42 anos, de variadas etnias, vários poderes socio econômicos, inúmeras diversidades sendo esses profissionais vinculados a instituições de ensino pública na região da grande Vitória no E.S. no ano de 2018, tendo como técnica de coleta de dados um questionário estruturado fechado com 5 questões e os mesmos foram abordados para responderem questionário contendo 5 perguntas específicas sobre a importância do pedagogo na escola na promoção da educação das relações étnico-raciais. A metodologia utilizada será uma pesquisa qualitativa trazendo cunho bibliográfico para embasamento teórico e enfoque quantitativo e foi usado conforme ensina Trivinos, 2017 o uso de recursos numéricos para melhor análise dos dados coletados e corroborando para enfatizar parâmetros relevantes para veracidade dos fatos e resultados obtidos, partindo da premissa e creditando a pertinência ao tema proposto, consigamos demonstrar a importância e relevância da temática.

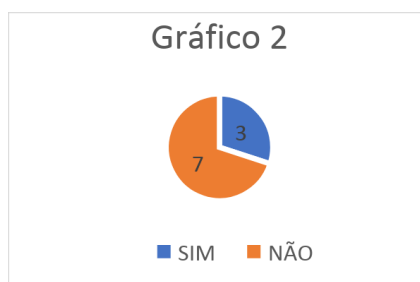
4 Resultados e discussões

1. Você sabe lidar com relações étnico racial?



Conforme o gráfico 1 demonstra 70% dos entrevistados relatam que sabem lidar com a relação étnico racial. A Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

2. Você já presenciou alguma ocorrência sobre a questão étnico racial em alguma instituição de ensino onde você já trabalhou ou trabalha?



Conforme o gráfico 2 demonstra 70% dos entrevistados relatam que já tiveram algum tipo de ocorrência nesse sentido. A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

3. Na escola que você atua como pedagogo já presenciou bullying relacionado a questão étnico racial?



As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população. Conforme o gráfico 3 demonstra 70% dos entrevistados relatam já terem presenciado algum tipo de bullying relacionando a questão étnico racial.

4. Os professores de sua escola estão preparados para lidar com a questão étnico racial?

Unanimemente 100% de todos os profissionais relataram que não estão preparados por ser uma abordagem delicada que precisam de atuação imediata e devido a toda a situação de violências no cotidiano escolar. A Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

5. Os professores de sua escola receberam algum treinamento ou capacitação sobre essa abordagem no período letivo entre 2017 e 2018?

Unanimamente todos os profissionais relataram que o mesmo nem os outros profissionais não receberam nenhum tipo de capacitação ou treinamento. A Lei 10639/2003 e Lei N. 9394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim

como retrata a estimular capacitação dos profissionais para desenvoltura da temática.

5 Conclusões

Verificou-se através da presente pesquisa que os profissionais pedagogos possuem dificuldades de abordagem e orientação dentro da questão étnico racial. Vale ressaltar que dentro das abordagens realizadas no período entre 2017 e 2018 os profissionais não receberam nenhum tipo de treinamento e capacitação para desenvolver abaloamento diante da temática.

Referências

BARROS, J. A. **A Construção Social da Cor - Desigualdade e Diferença na construção e desconstrução do Escravismo Colonial**. 2008, acesso em 04/10/2018.http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1215309488_A_RQUIVO_AConstrucaoSocialdaCor.revisto.pdf

BRASIL, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL, **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, DE 15 DE MAIO DE 2006.

CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – 2004.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, L. N. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas.** Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Acesso em 03/10/2018.

<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. Emancipação,** Ponta Grossa, 2010.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na Escola.** Edições MEC/BID/UNESCO, 2ª Ed. Brasília, 2005.

PARSONS. T. **El sistema social.** Madrid: Alianza Editorial, 1982.

PIMENTA, S. G., **O pedagogo na escola pública.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

SILVA, P. B. G., **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil.** Ver. Educação n. 03, set/dez, Porto alegre/RS, 2007.

SCHATZ, L., **O imaginário da branquitude à luz da trajetória de Grande Otelo: raça, persona e estereótipo em sua performance artística,** 2013, acesso em 04/10/2018. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912013000200003.

THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo do ensino e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, V.13,n.39, set./dez, 2008.

TRIVINOS, A. N. **Introdução a pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação.** 2.Ed. São Paulo ; Atlas, 2017.

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS PROCESSOS INICIAIS DE ESCRITA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

MORAES, Taina de Jesus
CRISTOFOLETI, Rita de Cassia

Resumo

Este texto refere-se a uma pesquisa realizada na Iniciação Científica e está vinculado ao projeto de pesquisa “**Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural**” sob número 7465/2016 na PRPPG (UFES) e número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos. O objetivo do estudo fora compreender como a criança com deficiência intelectual significa o mundo e a si mesma através dos processos que envolvem a elaboração e a aprendizagem inicial da escrita, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação e tendo como referência teórica, os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski. A metodologia utilizada para a obtenção dos dados foi a pesquisa participante (EZPELETA, ROCKWELL, 1989), através da qual foi acompanhado semanalmente, no período de agosto a dezembro de 2017, o trabalho realizado por uma professora na sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal de São Mateus em atendimento individual com dois alunos com deficiência intelectual que estavam em processo de aprendizagem da escrita. Acredita-se que o estudo desenvolvido oferece conhecimentos que colaboram no processo educativo dos alunos com deficiência na área da alfabetização, contribuindo assim para o aprimoramento da formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Educação Especial. Salas de Recursos. Alfabetização. Aprendizagem e Desenvolvimento. Formação de Professores.

Introdução

A Educação Especial pode ser entendida como um processo educacional que requer uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços

educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos que apresentam deficiências, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

No que se refere aos processos de alfabetização, devemos considerar que os alunos com deficiência possuem possibilidades em aprender os conhecimentos da linguagem escrita desde que sejam possibilitados a eles caminhos alternativos e recursos diferenciados, atendendo a uma prática pedagógica que trabalhe com a diversidade de processos de ensino e de aprendizado. Segundo Vigotski (2011, p. 866) “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. Assim, podemos considerar que, “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança”. (GÓES, 2002, p. 101)

Nesse sentido, Vigotski (1998) assegura que é através da mediação dos outros, da estimulação autogerada, da criação de estímulos artificiais, pelo uso de signos - e a linguagem é um signo - que a criança cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 1998) podendo desenvolver-se através do aprendizado escolar.

Bakhtin ajuda-nos a adensar a compreensão do caráter constitutivo da linguagem se nos remetermos ao conceito de alteridade constitutiva, segundo a qual o outro é presença constitutiva em todas as instâncias vivas da linguagem. "Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". (BAKHTIN, 1999, p.113)

Nesse sentido, para apreender as relações produzidas nas salas de recursos multifuncionais (AEE) sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino e aprendizado inicial da escrita e da leitura e os processos que envolvem a construção e elaboração da escrita de alunos com deficiência, nos apoiamos nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento

humano postulados por Vigotski (1998, 2000, 2005), segundo os quais as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que é aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividades e permitem estruturar a realidade, o próprio pensamento e o reconhecimento de si mesmo como pessoa.

Indo ao encontro das reflexões até aqui elaboradas, Vigotski (2011) nos alerta para o fato de que para ensinar as crianças com deficiência é preciso investir em meios compensatórios. A compensação sociopsicológica se refere à qualidade das relações sociais, sendo que é somente pela cultura que a deficiência pode ser superada. Assim, a deficiência não é vista como um problema na medida em que tenha condições sociais para trabalhar com ela. Para que isso ocorra é preciso inserir a criança dentro da condição humana, dentro da cultura, conforme afirma Góes (2002).

No que diz respeito a educação, Vigotski alega que através de outros caminhos a criança com deficiência consegue atingir os mesmos resultados que as demais crianças sem deficiência, mas levando em conta a particularidade do desenvolvimento dessas crianças, uma vez que, o desenvolvimento desses sujeitos é diferente, no entanto, não deve ser considerado inferior (SMOLKA; ANDRADE, 2012). Deste modo, “não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas”. (GÓES, 2002, p. 102)

A opção teórica explicitada nesse estudo, por sua vez, implica re-considerar conceitos como os de sujeito, de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento, de alfabetização, afinal numa análise discursiva de linguagem escrita é preciso pensar nas condições em que a escrita se produz e nas suas funções sociais. A escrita é de quem? Para quem? Para quê? Como? Quando? Onde? (SMOLKA, 2001).

A aprendizagem da escrita também leva em consideração a sua funcionalidade. Vista como um processo que envolve a interação e a interlocução na sala de aula, a linguagem deve ser experienciada nas suas várias possibilidades. “No movimento das interações sociais, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. (SMOLKA, 2001, p. 45)

Vigotski (1998, p. 33), ao enfatizar as funções constitutiva e constituidora da linguagem nos diz que,

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem.

Essas considerações de Vigotski nos evidenciam que a palavra transforma e redimensiona a ação humana, por isso, a relevância de se estudar os processos envolvidos no aprendizado da escrita e da leitura pelas crianças com deficiência a fim de contribuir também para as práticas dos futuros professores em sala de aula e também os já atuantes.

A aproximação do vivido, através da dinâmica interlocutiva nele produzida, implica não só uma metodologia, mas uma concepção de formação, de atendimento aos alunos e professores, de linguagem escrita e de leitura.

Assim, é preciso considerar que o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e na escola é uma atuação planejada e sistemática que afeta o aluno modificando, diversificando e enriquecendo seus conhecimentos a partir do significado e sentido que este pode atribuir aos conteúdos e ao fato de aprendê-los, considerando a **interação verbal** e o **discurso** na constituição da subjetividade como possibilidade de investigação dessas relações.

Indo ao encontro das formulações apresentadas acima, este estudo teve como objetivo compreender como a criança com deficiência significa o mundo e a si mesma, por meio dos processos que envolvem a elaboração e a aprendizagem inicial da escrita, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação e tendo como referência teórica, os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski.

1 O caminho percorrido: Questões teórico-metodológicas

Para apreender as relações de ensino produzidas nas salas de recursos multifuncionais sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, esse estudo se apoiou nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados

por Vigotski (1998, 2000, 2005), levando em consideração o conceito de compensação sociopsicológica defendida na educação de pessoas com deficiência (2011).

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante e anotações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas nas salas de recursos em diário de campo. O acompanhamento do trabalho realizado pela professora na sala de recursos, foi feito semanalmente pela pesquisadora na instituição escolar no período de agosto a dezembro de 2017.

Nesse contexto, privilegiar os processos, como sugere Vigotski, é privilegiar o estudo da história da constituição desses processos, na medida em que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998, p.86). Nesse aspecto, Vigotski (1998) defende que, mais do que a descrição das características perceptíveis dos fenômenos psicológicos, a análise objetiva deve procurar documentar sua emergência e transformações nas condições objetivas em que são apreendidos.

No registro das relações de ensino instauradas na sala de aula, considerando com Vigotski, que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem, foi dada atenção não apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus dizeres foram sendo produzidos e singularizados. Assim, considerou-se como dados da pesquisa as falas, gestos e recursos pedagógicos que foram instaurados nas relações de ensino.

Essa apreensão da dinâmica interativa, no cotidiano escolar se dá por meio dos processos de ida e vinda entre os dados de campo. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), esse exercício por entre os dados sustenta uma possível superação dos sentidos evidentes das situações, permitindo que se olhe para o que não está num primeiro momento perceptível aos olhos da maioria. Segundo as autoras (1989, p.17), “quando o não significativo se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar”.

2 A sala de recursos e os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

2.1 Compreendendo Bruno no seu processo de constituição educacional

Bruno, aluno de 8 anos de idade frequentava o 3º ano matutino do ensino fundamental e tinha como laudo médico, deficiências múltiplas, entre elas a deficiência intelectual. A deficiência foi sequela de um acidente grave de trânsito (atropelamento por caminhão) quando ainda era pequeno.

Em uma conversa com a avó do aluno ela havia dito que o mesmo não tinha jeito com relação às possibilidades de aprendizagem e que ela era pai e mãe do garoto. A avó era quem o levava à escola tanto no período matutino no ensino regular quanto nas aulas da sala de recursos no período inverso (vespertino). Nesse contexto, foi conversado com a avó se ela autorizava a pesquisa na sala de recursos com o aluno Bruno. A avó se mostrou condizente com a pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Bruno era um aluno que tinha um bom relacionamento com a professora, com os alunos da escola e com os funcionários; algumas vezes era comunicativo, outras vezes ficava quieto nas aulas; algumas vezes o aluno assistia a filmes e vídeos no notebook não correspondentes aos conteúdos da aula; em outros momentos a aula era livre e o aluno escolhia o que queria fazer. As atividades xerocadas eram bastante utilizadas. Os alunos que frequentavam a sala de recursos tinham cadernos de exercícios, mas não era passado nenhum exercício para casa, apenas quando o aluno pedia. Isso aconteceu apenas uma vez durante as observações com Bruno. Jogos pedagógicos de madeira também eram bastante utilizados.

Contação de histórias ocorreu apenas uma vez durante as observações, não houve um momento em que a criança teve contado com livros ou escolhesse o que queria ouvir, a professora era quem escolhia. Bruno tinha uma fala infantilizada, mas não agia como um bebê.

2.2 O que as atividades escolares com Bruno nos revelaram?

As atividades na sala de recursos baseavam-se em jogos quase sempre os mesmos, algumas vezes o aluno realizava atividades no computador e na maioria das vezes as atividades eram xerocadas.

Neste processo de ensino a professora demonstrou preocupação com relação a memória da criança, pois o aluno realizava as atividades em um dia e no outro não se lembrava. Assim, podemos dizer que o professor precisa compreender que a criança com deficiência tem um ritmo diferente das demais crianças sem deficiência, mas que elas podem aprender. Na maioria das vezes, a memória também precisa ser mediada, pois o que o aluno ainda não consegue fazer sozinho, deve fazer com ajuda,

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. (GÓES, 2002, p. 105)

A comunicação torna-se importante na aprendizagem, as atividades devem ser significativas para que a criança associe as experiências anteriores ao que está aprendendo e possa utilizar em outras situações o que foi aprendido, não se configurando como uma atividade mecanizada.

Observou-se que quando havia mediação no processo de aprendizagem o aluno conseguia realizar a atividade com mais facilidade, isto acontecia porque o auxílio do outro neste processo colaborava para que o aluno fosse além de seu contexto imediato. Em algumas atividades, a professora ia acompanhando o aluno durante a atividade, dialogando e observando como o educando as realizava, outras vezes era eu na condição de pesquisadora que mediava:

[...] o educador é aquele orientado prospectivamente, atento a criança, as suas dificuldades e sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que considera integralmente, sem centrar no “não”, na deficiência. (GÓES, 2002, p. 107)

A presença do outro é de suma importância na mediação dos signos e instrumentos para a compreensão da realidade, a formação do funcionamento subjetivo acontece através da internalização das experiências sociais, segundo Góes (2002).

As atividades de jogos foram bastante utilizadas nas aulas. Para Padilha “[...] o jogo é uma esfera do simbólico, é uma das manifestações culturais” (2000, p.211). A autora enfatiza o jogo como importante na constituição do sujeito simbólico, pois o jogo apresenta uma série de critérios que devem ser seguidos, caso contrário o jogo não pode acontecer. Ou seja, implica na interação com o outro e com o objeto, além de promover aprendizagens significativas em torno dos conceitos que são ensinados, assim durante o jogo a criança brinca e se desenvolve. “Para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetos, fazer das mãos instrumento cultural dirigido a certos fins” (PADILHA, 2000, p. 211).

No contexto da utilização de jogos, foi percebido que Bruno respeitava as regras do jogo, e também alertava aos participantes a vez de cada um, ele era atento e demonstrou grande interesse nas atividades lúdicas, mostrando empolgação e divertimento.

Assim, para que a criança se desenvolva culturalmente é necessário o uso da palavra, possibilitando a interação, o aprendizado e a significação do mundo. A palavra é primordial para a formação do pensamento, sem a palavra o pensamento fica limitado.

Diante das situações de ensino e aprendizagem aqui discutido, cabe destacar o papel da família na educação da criança com deficiência. No caso do Bruno a avó demonstrou um descrédito com relação à aprendizagem do neto, o que também evidenciou um desconhecimento em relação as possibilidades que a criança com deficiência tem de aprender. Na compreensão da avó, fica marcada então a deficiência do neto como uma limitação, como sendo incapaz de aprender, visão como esta que diante das pessoas com deficiência acaba influenciando para rótulos de incapacidade e negligência, prevalecendo a deficiência exposta e não as possibilidades que dela decorrem.

Considerações Finais

O direito das pessoas com deficiência de ter seus espaços de vida social e de aprendizagem garantidos vem passando por várias transformações. Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado pelo abandono, castigos e extermínio devido a crença com relação à sua anormalidade e incapacidade.

Nesse sentido, a década de 1990 traz o discurso da Educação Inclusiva. Esse discurso se fortalece com a Declaração de Salamanca firmado em 1994, no qual a pessoa com deficiência tem direito a educação, assumindo o compromisso com a inclusão e a inserção das pessoas com deficiência nas escolas públicas como meio de combater práticas discriminatórias, tornando a escola como direito de todos.

Após 1990, surgiram várias legislações que trouxeram a discussão sobre a inclusão para o âmbito educacional e social e a construção de políticas públicas para a área da educação especial. Na perspectiva da inclusão os educandos devem receber uma educação de qualidade e atendimento educacional especializado sempre que necessário. Além disso, na inclusão os alunos não mais precisam se adequar a escola, mas o ensino precisa adaptar-se a diversidade de alunos e de suas aprendizagens.

Assim, neste estudo, vimos o aprendizado e desenvolvimento de uma criança com deficiência levando em consideração seus movimentos qualitativos que possibilitaram a construção de uma possível aprendizagem, ainda em movimento, não terminada.

Na aprendizagem, a criança com deficiência aprende de maneira diferente, assim como na aquisição da leitura e escrita. A pessoa com deficiência se desenvolve através da cultura por meios das relações sociais, na qual acontece a compensação sociopsicológica. Quanto mais qualidade há nas relações de ensino, maior a possibilidade de superação das possíveis limitações colocadas pela deficiência. Assim, o caminho é sempre prospectivo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto.; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a educação Especial. In: **Educação e Sociedade**. Ano XX. nº 71, julho/00.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4. p. 861-870, dez.2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e da Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE: LIMITE DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO, A PARTIR DE UMA LEITURA DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

SOSSAI, Rosiany Aguiar Coswosck

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o discurso teórico sobre a inclusão no âmbito educacional, com aporte ao limite dos procedimentos metodológicos de ensino voltado para alunos com deficiência, partindo, em especial das contribuições de Anna Maria Lunardi Padilha, 2007. Trata-se de uma abordagem teórica com o intuito de levantar questionamentos diretamente relacionados à prática docente e ao planejamento de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem para atender a diversidade na sala de aula regular, dentro da perspectiva da educação inclusiva. É necessário que o professor compreenda essa diversidade e reformule sua prática pedagógica diante dessa realidade, pois os sujeitos (professores, alunos) envolvidos no processo educativo se constituem além do acesso a informações e aquisição de competências e habilidades, mas na perspectiva do desenvolvimento cultural atribuídos às relações sociais.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino e aprendizagem. Estratégias metodológicas. Prática docente.

Introdução

No sistema educacional brasileiro vigente, é oferecida a escolarização de alunos com deficiência em classes regulares, como meio de inclusão e possibilidades de aprendizagens. A inserção desses alunos em classes regulares, em geral, implica em uma série de enfrentamentos quanto à sua integração para que resulte em uma educação de qualidade.

Muitas são as queixas quanto ao despreparo dos professores para o atendimento de alunos deficientes, as dificuldades aumentam quando o número de aluno não são gradual na sala regular. Com as salas de aula lotadas os professores nem sempre é possível oferecer a devida intervenção e atenção para esses alunos que precisam de um olhar diferenciado conforme suas necessidades deficiências.

Ao longo da história, a educação inclusiva foi tratada como a educação para pessoas com deficiências que apresentam incapacidades, limitações ou defeitos biológicos no campo visual, auditivo, físico, mental, motor. Pode-se considerar que essa situação ainda é frequentemente levada em consideração na escola, pois a exigência dos modelos clínicos abreviados de “laudos médicos” é necessária para diagnosticar a patologia que o estudante está submetido e que atesta o impedimento de ter uma vida social normal.

O desafio que surge para os educadores é que não se deve tratar a deficiência como patologia, ou seja, doença que necessita de tratamentos clínicos e terapêuticos, e que por esse motivo os alunos com deficiências necessitam exclusivamente de uma escola adaptada para suas limitações, para corrigir seus defeitos ou para a exigência de outro sistema de ensino. É necessário pensar em diferentes alternativas educacionais e não na condição limitada ou no fracasso desses alunos. O fato é que no campo educacional o aluno não deve ser chamado de especial, mas na verdade é a metodologia de ensino é que deve ser especial, a prática pedagógica do professor deve ser especial, os procedimentos e instrumentos de ensino devem ser especiais.

É sabido que na escola as estatísticas de fracasso escolar não são somente para os alunos na condição de especiais, mas se dá também por aqueles ditos “normais”. Diante disso, há um grande risco de rotular os alunos com dificuldades de aprendizagem como deficientes, e ainda de responsabilizá-los pelo seu insucesso na escola. Situação pela qual, não pode ser analisada de forma isolada e individual de cada aluno, mas de acordo com o contexto em que esses déficits de aprendizagem surgem na vida do discente.

A igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola e o direito à igualdade de oportunidades de pessoas com deficiência é garantido nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei N° 13.146/2015). Segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Além de reconhecer as leis que amparam a educação especial e as especificidades dos tipos de deficiências, algumas considerações há que se fazer sobre o sentido da inclusão escolar e a dimensão do campo pedagógico para a formação desses alunos: O que fazer para incluir e não excluir aqueles que apresentam deficiências e precisam de alternativas de ensino diferenciadas? As atividades pedagógicas podem ou não ser excludentes?

1 A sala de aula é para todos?

A escola que oferta vaga para todos encontra-se no cenário otimista de pensar em uma educação de qualidade para todos na sala de aula do ensino regular. Nesse ponto, é questionável considerar que a expansão de matrículas nas escolas é a garantia de direito a um atendimento educacional de boa qualidade. Nas palavras de Padilha:

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

A garantia de atendimento educacional e o direito à igualdade de oportunidades são oferecidos tanto para os portadores de deficiências quanto para os alunos em geral, ditos “normais”. A inserção de alunos com deficiências em sala comum ainda não é predominante, mas é importante ressaltar que a escola deve oferecer à todos conhecimentos e capacidades cognitiva, afetiva, ética para o pleno desenvolvimento individual atendendo as peculiaridades e as potencialidades de cada um.

É importante destacar, que o mero ingresso de alunos com deficiências em classe comum pode atribuir maior dificuldade para o trabalho pedagógico dos profissionais da educação e ampliar a visão de que o sistema de ensino e a escola não se constituam efetivamente em potencialidades para atender as exigências educativas desses alunos.

2 A inclusão na escola: apontamentos das propostas e práticas metodológicas de ensino

[...] A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas, limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... A família aprende com a escola ou a escola aprende com a família? A verdade é que em casa há uma reprodução dessas atitudes, mesmo que em atividades diferentes porque domésticas e não escolares [...] (PADILHA, 2007b, p.122).

O trecho citado enfatiza uma das várias preocupações da autora Anna Maria Lunardi Padilha, em seu livro *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. O livro retrata a trajetória real do atendimento sistemático das necessidades pedagógicas da jovem Bianca que apresenta diagnóstico de deficiência mental grave de causa orgânica e que o encaminhamento desse trabalho pedagógico se processa na condição que o funcionamento da mente é social e o homem um ser histórico, cultural, simbólico, sob a concepção de Lev Semionovitch Vygotsky.

A autora provoca relevantes questionamentos no que se refere ao papel da escola, as escolhas e o sentido das tarefas propostas na prática pedagógica para o desenvolvimento educacional, principalmente dos alunos com deficiências.

Essa é a realidade de muitas das escolas que tem em suas classes comuns alunos com deficiências, quando as tarefas não são rotineiras, repetitivas e sem

sentido, esses alunos apresentam-se apenas como ouvintes ou invisíveis na condição de estudantes. Essa preocupação também é ressaltada por Góes,

Entre tendências, projeções e concretizações, salienta-se a preocupação pela forma como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular, visto que são limitadas as adaptações que se efetuam, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula (GÓES, 2007, p.76).

Cumpre-me considerar, que as propostas de caminhos e recursos diferenciados para o atendimento de alunos com deficiências ainda encontram-se tímidos nos planejamentos dos professores da sala de aula regular, muitas vezes inexistentes e outras, como atividades rotineiras e sem sentido, conduzindo-se numa direção contrária à educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Para Vygotsky (1997) esses alunos não podem contar apenas com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos garantidos da mesma forma que os demais, uma vez que são seres humanos e participantes de diferentes esferas sociais, sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, de forma a garantir maior dignidade para sua existência ou vivência cultural.

Segundo Kassar (2015),

O processo educativo vai além do acesso a informação e vai além de aquisição de habilidades e comportamentos esperados, pois trata-se de um processo de formação humana, um processo de humanização/hominização, em que a *significação* está no âmago do especificamente humano. Portanto, ao restringir as situações de ensino, não é “apenas” com *menos informações* que os alunos ficam. Há também a atribuição de sentidos de que tais alunos não são capazes; há uma restrição da percepção da condição de humano desses sujeitos [...] (KASSAR, 2015, p.416, grifo do autor).

Na sala de aula, os planos de aula são desenvolvidos prioritariamente para os alunos ditos “normais” com sequências de conteúdos, atividades de fixação, resolução de situações-problemas, numa possibilidade de aprendizagem igualitária, o que não é uma verdade efetiva. Mesmo os alunos tidos como normais possuem

suas especificidades, desse modo o professor deve elaborar um planejamento flexível capaz de oferecer condições diferenciadas de aprendizagem na sala de aula.

Dessa maneira, as limitações de aprendizagem dos alunos com deficiências raramente serão superadas se o professor e a própria escola não tiver um olhar diferenciado em sua prática pedagógica. Para Pietro,

[...] o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (PIETRO, 2006, p.40).

Propiciar a aprendizagem da diversidade requer práticas pedagógicas diferenciadas e alternativas, que se concretize além das insuficiências dos sujeitos e não seja o fator para o desenvolvimento de uma pedagogia menos favorecida, mas que atendam os diferentes níveis de ensino enquanto condição humana favorecedora de aprendizagem. Assim, percebo que os professores por sentirem-se despreparados para propiciar o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiências e sem tempo para elaborar planejamentos diversificados estão cada vez mais se distanciando das concepções inclusivas.

A estreita relação entre os professores e os princípios da educação inclusiva torna-se evidente na forma mecanizada e repetitiva das tarefas diárias propostas para esses alunos na sala de aula, cujo resultado é “[...] um caderno repleto de exercícios motores (‘lacinhos’, ‘ondinhas’, ‘vai-e-vem’...); cópias e mais cópias das letras (vogais) e muito recorte e colagem... Que programa é esse? Para quê?!” (PADILHA, 2007b, p.88) que implica em uma prática pedagógica excludente voltada para as limitações da deficiência e não para o universo das possibilidades desse aluno.

A prática pedagógica do professor da sala de aula regular, ao considerar sua limitada formação para o atendimento à educação inclusiva, fica restrita à interpretação que se faz das patologias clínicas diagnosticadas aos alunos com deficiência. Ao considerar as limitações biológicas, atenua-se o avanço no

desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiências, ao contemplar atividades rotineiras sem sentido e que não contribui para a constituição do sujeito simbólico. É preciso criar estratégias que possam conduzir o desenvolvimento do deficiente além de suas limitações impostas pelo biológico e pelo cultural, é necessário ter um olhar diferenciado para a pessoa deficiente e não para a deficiência da pessoa. Para isso, os mecanismos pedagógicos adotados pelo professor devem ser estabelecidos por caminhos indiretos porque “a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada” (VYGOTSKY, 1988, p. 22). As situações de ensino e aprendizagem devem ter sentido para os alunos, ser planejadas, revisadas e modificadas na medida em que ocorre ou não o desenvolvimento cognitivo.

Para atender o enfoque da inclusão escolar, é essencial que o compromisso do poder público com a formação dos professores seja realmente efetivo para que assegure uma melhoria na qualidade do ensino, o aperfeiçoamento das propostas e práticas de ensino para atender as especificidades de seus alunos, incluindo também os com deficiências. Assim, Xavier analisa que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

Estudos apontam que mesmo com os direitos garantidos, faz-se necessário que o sistema educacional possa se constituir de forma menos excludente e mais democrático, propiciando a todos a oportunidade de exprimir suas possibilidades, respeitando suas especificidades e garantindo aprendizagem com qualidade. Segundo Ribeiro (2003, p. 41) “A perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação”.

Embora seja evidente a garantia de educação para todos, muito temos a fazer pelos alunos que estão numa sala de aula com objetivo único que é de aprender,

pois a metodologia é excludente se não tem significado, uma pedagogia menor não significa uma pedagogia diferente, não adianta contextualizar o treino, a repetição, o condicionamento se as ações estão prontas e acabadas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer novos modos de constituição do sujeito simbólico e histórico, e vias do fazer pedagógico ancorado na reflexão teórica com base em uma concepção de homem, de mundo, história, desenvolvimento, de aprendizagem e no programa de ensino – aquele que puxa o desenvolvimento cultural e, portanto, humano (PADILHA, 2007b, p. 96).

3 Considerações finais

As reflexões deste texto tem como base o pressuposto de que a ação do professor e os procedimentos pedagógicos de ensino geralmente desenvolvidos para a prática em uma sala de aula regular, em muito têm se distanciado das necessidades educacionais manifestadas nos alunos com deficiência. A maioria dessas crianças tem ocupado somente um lugar marcado nos espaços físicos da sala de aula, caracterizando-os como sujeitos invisíveis e silenciados na prática pedagógica excludente do professor.

A observação ocorre no âmago da minha prática docente, ao longo da caminhada como profissional da educação, que implica o reconhecimento de um lento processo de mudança na educação inclusiva e que precisa ser reforçado e reconstituído na perspectiva de se refletir e planejar ações que possam atender as especificidades que temos e precisamos enfrentar quanto às deficiências dos alunos que estão na sala de aula regular.

O desafio intensifica-se no atendimento da educação especial, para que a escolarização dos alunos com deficiências aconteça de fato na classe regular e realize-se como as dos demais alunos. Para tanto, é necessário que o professor compreenda essa diversidade e reformule sua prática pedagógica diante dessa realidade. No cotidiano escolar encontra-se um limitado número de professores do sistema de ensino que possuem familiaridade teórica e prática sobre a educação especial, nesse sentido, é preciso atentar para a formação continuada dos profissionais da educação, principalmente das disciplinas específicas.

Os sujeitos (professores, alunos) envolvidos no processo educativo se constituem além do acesso a informações e aquisição de competências e

habilidades, mas na perspectiva do desenvolvimento cultural atribuídos às relações sociais. A constituição humana dos sujeitos acontece no viés das relações e práticas sociais, pelo qual se apropriam através de um processo de internalização em que a atribuição de sentidos é condição fundamental. Nesse sentido, Pino (2007) explica que:

Falar em educação, na perspectiva de um humanismo laico, é falar da constituição *humana* do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente *biológico* se transforma num ser *cultural*, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido. Entendida assim, a educação do homem não ocorre num *locus* preciso, mas na totalidade das situações em que essa experiência é vivida. Salientando, porém, que o fundamental dessa experiência constitutiva do ser cultural do homem se situa no plano das relações sociais em que ele está envolvido ao longo da sua vida [...] (PINO, 2007, p. 779, grifo do autor).

Referências

BRASIL, Congresso. Senado. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **O óbvio/silenciado das marcas do humano**: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out. 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. p. 93-120.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade**: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-78, out. 2007.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C. & RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial**: do querer ao fazer, São Paulo: Avercamp, 2003, p. 41-51.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002, p.18-21.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Obras Escogidas V** – fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MATEMÁTICA ESCOLAR COM USO DE MATERIAIS CONCRETOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA DA REDE ESTADUAL DE SERRA-ES

**PEREIRA, Carlos Luis.
RIBEIRO, Rafael Roldi Freitas.
OLIVEIRA, Nayara Aline Muniz.
SOUZA, Ademir Hilário de
CONCEIÇÃO, Célia Aparecida
LIMA, Maria do Carmo
SANTOS, Edson Rdrigues
SILVA, Cristiano de Assis**

Resumo

O presente artigo teve como objetivo o ensino e aprendizagem da Matemática com um aluno do 7º ano com deficiência intelectual, com a utilização de materiais concretos como recurso didático. Foi utilizada uma pesquisa qualitativa e, em relação aos procedimentos o estudo enquadra-se dentro do estudo de caso. Justifica-se o trabalho devido ao quantitativo de 827.243 alunos matriculados em 2017 no ensino regular comum com alguma deficiência e 210.670 com Deficiência Intelectual. O problema de investigação é averiguar se o uso de materiais concretos contribui para a aprendizagem dos conteúdos de ensino de Matemática? Uma avaliação diagnóstica foi desenvolvida mediante uma prova escrita e uma entrevista semiestruturada individual e observações participantes, onde o estudante pesquisado apresentou muitas dificuldades. Materiais concretos foram utilizados para o desenvolvimento das atividades na matemática, com o objetivo de trabalhar os conceitos matemáticos. Os resultados revelaram que por meio de uma sistematizada metodologia, organizada e pautada em um plano de trabalho com definição de objetivos claros, os materiais concretos contribuíram para uma aprendizagem significativa do aluno pesquisado. Constatou-se nas observações na sala de aula que ocorreu maior sociointeração entre os alunos-alunos e professor-aluno. Notou-se que o uso dos materiais concretos como recurso didático contribuiu para despertar maior interesse do aluno com deficiência intelectual no processo educativo. Conclui-se no final do estudo que a prática educativa por meio do recurso didático de materiais concretos corrobora significativamente para ampliar o ensino e aprendizagem e promoveu uma aula inclusiva para este aluno na sala de aula.

Palavras-chave: Materiais concretos. Deficiência Intelectual. Alunos. Matemática.

1 Introdução

A presente pesquisa tem como proposição discorrer acerca da Educação Inclusiva numa escola pública respaldada pelos documentos legais da política nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007), ao estabelecer normativa legal deve realizar a matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) porque estes sujeitos têm direito ao ensino público de alta qualidade e na perspectiva que entramos em acordo da proposta sociointeracionista que tem como alicerce teórico a teoria Vigotskiana.

Nesta pesquisa propusemos um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual do município de Serra - ES numa sala de sala de aula com um aluno de 13 anos matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental II com Deficiência Intelectual Moderada (DI) o objeto de estudo foi na disciplina de Matemática mediante ao uso de materiais concretos.

A justificativa do estudo encontra-se embasado no preceito legal da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012) em sua seção sobre à Educação Especial e da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que toda criança com qualquer tipo de deficiência possui o direito à educação, na rede regular de ensino, de acordo com o artigo quarto, inciso III, da Lei nº 9394/96. Ainda justificamos nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2017 ao apontar o quantitativo de 827.243 alunos com NEE e, destes conforme este mesmo órgão com dados de 2010 aponta que 439.670 foram matriculados com DI no ensino regular comum representando cerca de 4,69% (IBGE, 2015), principalmente na zona de desenvolvimento proximal desempenhada nas atividades propostas em sala de aula pelo professor no Brasil cerca de 45,6 milhões de pessoas vivem com alguma deficiência.

Aqui, propusemos como delimitação do problema de investigação o seguinte questionamento: O uso de materiais concretos contribui para aprendizagem na matemática escolar e a Educação Inclusiva de um aluno com Deficiência Mental

moderada do 7º ano em particular na disciplina de Matemática matriculado em 2018 numa escola pública estadual localizada no município de Serra - ES?

A hipótese levantada tomada diante do problema exposto nesta fase apontada como verdadeira defende embasada em Santos (2015) que o uso de materiais concretos corrobora para promover a aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual na disciplina de matemática.

2 A educação matemática escolar e a deficiência intelectual

2.1 Alguns aspectos sobre a deficiência intelectual

Conforme Teixeira (2013), a deficiência intelectual pode ser classificada como leve, moderada, grave e profunda. Na deficiência intelectual leve, os indivíduos “adquirem a linguagem com algum atraso, entretanto conseguem comunicar-se e podem apresentar independência nos cuidados pessoais [...] são capazes de acompanhar os estudos em turmas regulares [...]” Quando há a deficiência intelectual moderada a criança necessita de ajuda e apresenta maior dificuldade no entendimento e no uso da linguagem. No caso da deficiência grave e profunda o indivíduo tem maior grau de dependência e necessita de maior ajuda mesmo nas atividades corriqueiras, em função de possíveis disfunções motoras e diminuição da capacidade intelectual.

Na colocação de Minetto (2008) e Mittler (2003) a escola contemporânea deve construir um currículo inclusivo para assegurar práticas inclusivas na sala de aula de forma efetiva, este tem sido o desafio da escola brasileira em todos os níveis e modalidades.

Conforme aponta Quadros e Vieira (2010) grande dificuldade de concentração, os alunos com deficiência intelectual necessitam de organização no espaço escolar, rotinas no desenvolvimento de tarefas, atividades lógicas e regras para uma evolução significativa de seu desenvolvimento e aprendizagem; Ainda para estes autores a deficiência intelectual proporciona a necessidade de sistematização e reorganização no ambiente escolar e planejamento para atender alunos com deficiência.

Na argumentação muito bem colocada por Mantoan (2010) na matemática escolar ainda tem disseminado e reproduzido a exclusão dos alunos com NEE indo em desacordo com a teoria histórico e cultural de Vigotski (1998) na qual entramos em acordo e alinhamos nossa prática educativa, para ela o professor focaliza o aluno na sua deficiência e não em sua potencialidade para aprender dentro do seu ritmo de aprendizagem e no processo de sociointeração com o outro numa sala de aula inclusiva.

Nesta mesma vertente de pensamento Mantoan (2008) coloca que os professores necessitam de uma formação inicial e continuada que contempla domínio teórico, pedagógico, metodológico e didático dentro do paradigma da educação escolar dentro da proposta da inclusão.

Na proposição de Chousa (2012), Bueno (2001) e Sani e Roseti (2013) concordam que para efetivação da Educação Inclusiva na sala de aula no currículo praticado compete ao professor adaptar o planejamento e os recursos didáticos e metodológicos, visando a aprendizagem significativa do aluno com NEE, estes autores apontam que na Educação Inclusiva exige na educativa docente práticas inclusivas em sala de aula para todos os alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, Santos (2015) e Silva (2016) defende que a manipulação de material concreto ou manipulável no ensino de matemática porque permite ao aluno explorar o material e o mesmo assume o papel de sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011) afirmam que a educação brasileira, apesar dos avançados preceitos legais específicos para Educação Especial no currículo real, tem ocorrido importante distanciamento na efetivação da Educação dentro do paradigma da inclusão, um dos desafios têm sido no que tange a importância de ressaltar que a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica é fundamental e necessária.

3 Percorso metodológico

O presente artigo enquadra-se dentro dos procedimentos metodológicos da pesquisa dentro da abordagem qualitativa; em relação aos procedimentos o estudo enquadrou-se como estudo de caso qualitativo seguindo as orientações de Yin (2015); O sujeito da pesquisa foi um aluno de 13 anos com deficiência intelectual moderada matriculado em 2018 numa escola da rede pública de ensino do município de Serra – ES. Em relação às técnicas de coleta de dados recorreu-se ao uso das observações participantes e das entrevistas individuais estruturadas com as professoras e com o aluno. A pesquisa de campo foi realizada entre fevereiro a maio deste ano letivo, totalizando-se 36 aulas de Matemática. As análises foram transcritas em diário de bordo e em seguidas digitalizadas.

4 Resultados

4.1 Resultado da avaliação diagnóstica inicial

A avaliação diagnóstica inicial foi realizada com o objetivo de verificar quais são os conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos de ensino da disciplina de Matemática do 7ºano do ensino fundamental II.

Neste ponto de vista, no que diz respeito à prova escrita, foram solicitados conhecimentos a respeito de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais, além de números antecessores e sucessores.

Após a análise das respostas da prova diagnóstica e da entrevista conclui-se que o aluno desenvolveu as atividades apenas com a ajuda da professora e mesmo desta forma, obteve sucesso parcial somente nos quesitos adição e contagem dos números até 20 e as operações de subtração, multiplicação e divisão não realizava de forma alguma; não havia nenhum significado ou importância no que diz respeito à Matemática em sua vida e que por consequência também não havia interesse em aprendê-la. Verificamos que o uso de materiais concretos contribuiu para despertar o interesse neste aluno para à aprendizagem.

4.2 Atividades desenvolvidas

Posteriormente aos resultados encontrados da avaliação diagnóstica e na entrevista, elaborou-se um plano de desenvolvimento individual (PDI), modificado de Pletsch e Glat (2012, apud PLETSCHE; OLIVEIRA, 2013, p. 77), onde consta no quadro 1, descrito abaixo:

Quadro 1 - Plano de desenvolvimento individual (PDI)

Nome do Aluno: Daniel				
Capacidades e interesses	Necessidades e prioridades	Metas e prazos	Recursos	Profissionais
Motivar o aluno para a aprendizagem da disciplina de matemática;	Relacionar a matemática ao dia a dia; Efetuar somas com autonomia; Contagem até o número 100; Elevar a autoestima e autoconfiança	Aulas com duração de 40 minutos, em um total de 36 aulas.	Jogos, dados, material dourado, Ábaco, Dinheiro fictício.	Pesquisadores e professora de Educação Especial

Fonte: Pletsch e Glat (2012, apud PLETSCHE; OLIVEIRA, 2013, p. 77).

As ações elaboradas expostas no quadro 2 foram realizadas por um trabalho sistematizado da seguinte forma: Apropriação da contagem até o número 100 com o uso de materiais concretos e ajuda da professora; Introduzir o conceito de sistema monetário e a relação com a Matemática; Despertar o interesse pela Matemática e a socialização que ela proporciona; Aumentar a autoestima e a autoconfiança devido à aquisição dos conhecimentos que outrora não existia.

Com o objetivo de cumprir as metas elaboradas foi desenvolvido um plano de trabalho contendo as atividades a serem desenvolvidas durante as aulas, onde constam na (quadro 2), descrita abaixo:

Quadro 2 - Plano de desenvolvimento de atividades

Aula	Mês	Atividades	Objetivos
1 a 5	Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • “Jogo da soma”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o conceito de soma; • Aprendizagem dos símbolos matemáticos; • Memorização das regras do jogo;
6 a 12	Março	<ul style="list-style-type: none"> • “Jogo da soma” • Jogo “Acumule e ganhe” 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidade de soma; • Socialização • Memorização das regras do jogo; • Introdução ao conceito de sistema monetário;
13 a 20	Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo “Acumule e ganhe”; • Atividade “Completar tabela” 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização das regras • Desenvolver habilidade de soma; • Aprender a contagem até 100;
21 a 28	Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo “Dominó de adição” • “Jogo da Soma” • Atividade “Feirinha” 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de soma • Familiarização com o sistema monetário;
29 a 32	Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo “Acumule e ganhe”; • Atividade “Completar tabela” 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidade de soma; • Aprender a contagem até 100;
33 a 35	Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação escrita comparativa • Entrevista comparativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a evolução da aprendizagem e perspectivas do aluno em relação à Matemática;
36	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização

Fonte: Dados dos autores, 2018.

Pode-se observar que para cada dia de interação com o aluno houve uma atividade previamente elaborada e desenvolvida com objetivos claros e definidos.

4.3 Avaliação comparativa

Posteriormente ao desenvolvimento das atividades mencionadas foi realizada uma nova avaliação diagnóstica escrita e em seguida uma entrevista estruturada contendo as mesmas questões da avaliação proposta, com o objetivo de verificar se ocorreu aprendizagem em relação aos objetivos do trabalho. Na prova escrita foi verificado que ocorreu melhoria na aprendizagem, pois o aluno adquiriu a competência e habilidade para resolução das questões propostas na avaliação sem a mediação da professora, demonstrando que para essa atividade o mesmo como já assinalava a proposta vigotskiana na teoria da zona de desenvolvimento encontrava-se na referida zona, realizando a contagem até o número 100 e também resolveu adições simples sem ajuda. Em relação à entrevista, as respostas foram:

Quadro 3 - Entrevista realizada ao aluno sujeito da pesquisa

Perguntas	Respostas
Você gosta de estudar Matemática? Se sim, o que mais gosta?	“Gosto, mas só um pouco”.
Existe alguma outra coisa que você gosta de fazer na escola?	“Gosto de brincar e de jogar”.
Você usa Matemática durante o seu dia?	“Sim, uso para comprar coisas”.
Você gostaria de aprender mais matemática?	“Sim”.
Com o uso dos materiais concretos nas aulas de matemática você gostou das aulas?	“Sim. Com os materiais que a tia usou ficou tive mais interesse para aprender”.

Fonte: Dados dos autores, 2018.

Ao analisar a tabela com as respostas referentes à entrevista, pôde-se verificar que o aluno desenvolveu apreço e interesse pelo estudo da matemática e observou sua importância no dia a dia.

5 Conclusão

O estudo apontou que a utilização de materiais concretos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática no 7º ano com deficiência intelectual moderada, colaborou para ampliar suas habilidades matemáticas dentro de suas capacidades mentais superiores. O problema de investigação foi elucidado ao apontar que o seu uso corroborou para a aprendizagem deste aluno, sendo assim a hipótese colocada mostrou-se verdadeira, podendo ter reprodutibilidade na prática educativa de outros docentes com alunos com a deficiência aqui tomada para investigação.

A contribuição do estudo para área foi em propor subsídios teóricos por meio de materiais concretos para o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual. E, a relevância social consistiu em apontar por meio de pesquisa científica embasados na proposta sociointeracionista que postula que o sujeito sendo histórico-cultural é capaz de aprender e, sendo a escola uma instituição social deve ensinar a todos com alta qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política públicas nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2012

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 jul. 2018.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2010.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2015.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2017.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon, 2001.

CHOUSA, M. M. N. **Sala de aula inclusiva.** Revista Educação. V.1,n.1, p.12-19,2012.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil.** 3;ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

LORENZATO, S.; FIORENTINI, D. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

MANTOAN. M. T. E. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum.** Brasília,2010.

MONTOAN. M. T. E. **Caminhos e descaminhos: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas.** São Paulo. São Paulo: Cortez, 2011.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

PLETSCH. M. D; OLIVEIRA, A. A. S. de. **O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual.** In: MILNANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, 2010.

QUADROS, E. A. de; VIEIRA, E. **Adaptações Curriculares da matemática nas séries iniciais para alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010.

SANI, E; ROSETTI JUNIOR, H. **Aspectos do Ensino de Matemática e da Educação Matemática no contexto da deficiência intelectual.** Revista Científica Linkania Master. Maringá, v.1, ed 5, n 8, p.110-164, abril/junho, 2013.

SANTOS, L. A. M. **Utilização de concreto no ensino de matemática.** (TCC), Porto Velho, 2015.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil em relação aos processos de escolarização.** (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 2016.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. **O estudo de caso.** 2.ed. Rio Grande do Sul: Armed, 2015.

POP E ROCK: GÊNEROS MUSICAIS DOS ANOS 90 E 2000.

DA SILVA BECHER, Inglyd¹
PEREIRA MORILLA, Ailton²
CARDOSO, Ana Claudia³
SOMERLATE, Eduardo
SALUSTIANO, Julia

RESUMO

Este artigo desenvolve uma análise sobre gêneros musicais ouvidos por gerações dos anos 90 e 2000, especificamente o pop e o rock. Tem como base entrevistas realizadas por alunos de um projeto de iniciação científica denominado, “Eles ouvem, eu ouço: levantamento e análise do repertório musical de pais, alunos e professores da comunidade do Pio XII”, realizadas durante a pesquisa de campo. O projeto Eles ouvem, eu ouço, é um projeto de iniciação científico júnior, financiado pela FAPES que tem como objetivo coletar e analisar as canções ouvidas por várias gerações da comunidade escolar.

Desta forma tornou-se importante entender a história do Rock e do Pop nos anos 90 e 2000.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros musicais, Pop e Rock, Geração 90 e 2000.

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Eles ouvem, eu ouço: levantamento e análise do repertório musical de pais, professores e comunidade da EEEFM Pio XII” têm por objetivo coletar e analisar as canções ouvidas por várias gerações da comunidade escolar. Em outras palavras, reconstruir a memória musical da comunidade. Além disso tem como objetivo perceber a música como integrante da cultura e da vida da comunidade, elencar as temáticas presentes nas canções e analisá-las à luz da cultura local e escolar. Participam desse projeto 10 alunos bolsistas do 7º ano do ensino fundamental II do Colégio Pio XII, todos na faixa etária de 13 a 14 anos. Participam ainda do projeto dois monitores e dois professores. Os conhecimentos necessários para a realização da pesquisa e o aprendizado foram realizadas na

etapa inicial do projeto. Inicialmente foi desenvolvida uma etapa de alinhamento do conhecimento teórico, onde foram realizados encontros no espaço da escola e na UFES/CEUNES. Ao longo dos primeiros encontros os bolsistas aprenderam sobre pesquisa, desde pesquisa de mercado até a pesquisa científica, além de aprenderem todos os processos de realização de entrevistas, e ainda criaram todo o roteiro.

Após a seleção da rede pelos alunos, os mesmos foram acompanhados pelos monitores do projeto na marcação das entrevistas e na execução delas. Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas e as canções catalogadas e analisadas. A classificação das canções em categorias e ainda a relação das mesmas com a fala dos entrevistados foi feita, o que resultou em um incremento de dados do catálogo e permitiu então a análise das canções, bem como as relações com a história e cotidiano dos entrevistados, sejam professores, alunos ou pais.

Para tanto, a partir de dados da análise realizada, pode-se observar dois tipos de manifestação por gênero musical, o Pop e o Rock que foram mencionados tanto na geração 90 como na 2000. Com base nessas informações coletadas nas entrevistas, buscamos desenvolver uma análise sobre o Rock e o Pop. O resultado da análise nos levou a catalogar os gêneros musicais nas gerações denominada “raiz” (anos 90), e a geração “Nutella” (anos 2000).

GENERO MUSICAL – POP E ROCK

Gêneros musicais são categorias que contêm sons musicais que compartilham elementos em comum, (GERSON 2011). Os gêneros definem e classificam músicas em suas qualidades. Saber classificar música por gênero facilita a distinção e compreensão das obras que fazem parte da história da música através dos diversos períodos e ideias que tenham caracteres comum, além de estar aumentando a facilidade com que indivíduos encontram artistas e estilos musicais que apreciam. No entanto, a variedade de gêneros e estilos musicais é tão grande e complexa que se faz difícil classificá-los claramente. Os mais populares gêneros musicais e mencionados nas entrevistas são o rock e o pop.

O rock surgiu nos Estados Unidos na década de 1950. Uma das características mais importantes do rock era o acompanhamento de guitarra elétrica,

bateria e baixo. Inovador e diferente, o rock unia um ritmo rápido com pitadas de música negra do sul dos EUA e o country:

O rock emergiu nos Estados Unidos da fusão de três ritmos musicais. O primeiro deles e o de maior influência para o rock foi o rhythm blues, músicas produzidas por negros como forma de protesto. O segundo foi a pop music, que representava a vertente branca e conservadora da música. O terceiro ritmo foi o country ligado aos pequenos camponeses norte-americanos, que apresentavam seu sofrimento através da música. (Souza 2011, p.04)

A década de 90 foi marcada por fusões de ritmos diferentes e do sucesso de bandas como Red Hot Chili Peppers e Faith no More, que misturam o heavy metal e o funk, ganhando o gosto dos roqueiros e fazendo grande sucesso, (SOUZA 2011). No Brasil o primeiro sucesso do rock brasileiro foi marcado na voz da cantora, Celly Campello que estourou nas rádios com os sucessos Banho de Lua e Estúpido Cupido no começo da década de 1960. Na década de 90, fizeram sucesso no cenário do rock nacional a banda Raimundos, Charlie Brown Jr, Jota Quest, Cassia Eller, Skank, Titãs entre outros, bandas que ultrapassaram gerações com sucesso. Nos anos 2000 ainda se ouvia grandes sucessos dessa geração. Além disso, muitos sucessos da época foram regravados e outros grupos foram se destacando na mídia.

O avanço da cultura do rock e das tecnologias dos anos 2000 teve influencia diretamente nas bandas e no estilo de música. Algumas bandas começaram a utilizar a internet como meio de espalhar suas músicas, canais de música, blogs, grupos sociais entre outros. Cabe aqui ressaltar o papel importante da internet como meio de propagação da música, tornando-se um mecanismo importante de consumo e produção musical a partir da década de 2000. O gênero musical pop, já foi abordada de diferentes formas ao longa da sua história. Foi diferenciada do rock por ser um estilo mais voltado para a dança e performance:

A música pop é aquela que consegue atingir um grande público devido ao seu conteúdo; e que não tem restrições de idade, sexo ou nacionalidade. Talvez por esses motivos, entre outros, historicamente a música pop foi designada como aquela que ultrapassa fronteiras e possui um alcance maior de público. (CAVALCANTE 2009, p. 2)

O público alvo desse gênero musical na sua maioria, é constituído por jovens e adolescentes que são os maiores usuários de internet como meio de informações e de lazer. O gênero Pop teve seu auge a partir dos anos 50, onde influenciadas por

vários estilos criou-se novas tendências para música como arte e moda. Grandes artistas se destacaram com grandes sucessos da época, Elvis Presley, Michael Jackson, entre outros que fizeram parte dos sucessos da música pop.

Os anos 90 foram marcados pelos grupos musicais que fizeram muito sucesso entre a juventude e abriram espaços para novas tendências, grupos como Spice Girls, Backstreet boys entre outros. Alguns artistas continuaram no auge até os anos 2000, mas depois caíram no sucesso com o surgimento de novos artistas e influências da mídia. Um dos ícones do cenário pop internacional foi o rei do pop, Michael Jackson que influenciou gerações. Seus shows e coreografias se tornaram épicos, sendo reproduzidos por seus seguidores e novos artistas. No Brasil, o pop teve seu auge a partir dos anos 70 com os sucessos de Rita Lee, Raul Seixas, Secos e Molhados, entre outros. A partir daí surgiram diversos artistas e movimentos musicais que conquistaram diversos seguidores.

Desde que a música pop surgiu, uma arte e uma cultura surgiram juntos. Segundo Souza (2011), o pop é uma cultura popular, uma cultura que envolve não só a música, mas também o modo de vestir e o comportamento de seus seguidores. Assim, conforme os artistas foram surgindo cada um com sua singularidade, novas tendências foram aparecendo. Outra tendência que surgiu no gênero pop na geração 2000, foi a influência do pop coreano, que a partir de 2008 começou a ser divulgado no Brasil. Porém, somente em 2015 que o gênero musical teve seu auge no Brasil. A música é uma forma de expressar sentimentos, arte, além disso, uma forma de se comunicar:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio, [...]. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL 1998, p. 45)

Assim, pode-se dizer que a música faz parte da vida do ser humano e está presente no dia a dia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados a partir de entrevistas realizadas pelos alunos do projeto. A escolha da rede também realizada pelos alunos, onde os mesmos optaram por classificar a rede em faixa etária. A rede ficou definida da seguinte forma: idosos/acima de 50 anos; pais/de 30 a 50 anos; comunidade feminina/de 20 a 30 anos; estudante/de 12 a 20 anos; professores/sem restrição de idade. Após definida a rede pelos alunos, cada aluno escolheu sua rede e as pessoas para serem entrevistadas. Os alunos criaram, com auxílio dos monitores o roteiro para as entrevistas.

Após as entrevistas, as mesmas foram transcritas pelos alunos e as canções citadas foram catalogadas e analisadas. As canções citadas foram classificadas em categorias, gênero musical e relacionadas com a fala, a história e o cotidiano dos entrevistados.

A análise dos dados demonstrou entre outras questões a diversidade musical da comunidade. Uma das primeiras questões percebidas é o enfoque geracional. Desfiou-se um repertório de cantigas populares, algumas quase esquecidas e outras provenientes dos programas televisivos infantis de cada época. Canções de infância, como ciranda- cirandinha foram mencionadas pelos entrevistados como ouvidas na infância ou que lembravam época de criança. Além da infância foram mencionadas canções de gêneros bastante distintos e lembrados por várias gerações.

Destaca-se ainda a presença marcante nas entrevistas de dois gêneros musicais, o pop e o rock, onde foram apontados nos relatos dos entrevistados com faixa etária distinta. Para melhor análise dessas canções citadas, as mesmas foram classificadas por geração conforme faixa etária dos entrevistados, geração 90 e 2000. Além disso, a análise foi realizada com base nas falas e na relação da música com o momento da vida do entrevistado.

O objetivo é demonstrar os gêneros musicais ouvidos por essa geração e perceber as mudanças nos estilos musicais da “geração 90 ou geração raiz” e da “geração 2000 ou geração nutella”.

1. GERAÇÃO 90

A geração 90 foi classificada conforme idade dos entrevistados que citaram músicas de sucesso dos anos 90. Essa geração recebeu o nome de “geração raiz”.

Apesar da idade dos entrevistados, percebe-se que algumas canções citadas que fizeram sucessos nessa época, também foram mencionadas na geração 2000.

Percebe-se que, além dos vários gêneros musicais mencionados nas entrevistas, outra característica encontrada nos relatos foi o meio que se utilizava para ouvir música. Quando perguntados sobre o meio que a geração utilizava para ouvir músicas, foi mencionado o rádio, a fita cassete, disco de vinil como meios de ouvir músicas. Ainda segundo os relatos dos entrevistados, era comum os ouvintes ligarem para as rádios pedindo músicas, essas ligações eram realizadas pelo “orelhão” ou “telefone fixo” de casa. Além do rádio, nos anos 90 era comum ouvir música nos programas de tv.

1. POP

O gênero musical pop foi mencionado nas entrevistas por alguns dos entrevistados como música mais ouvida no tempo de infância e pela influência da mídia nas canções ouvidas na época. Conforme cita Ana Carolina, de 25 anos que faz parte da rede professores: “Então meu tempo de criança o que estava na moda, porque a mídia influencia bastante o que a gente ouve, o que a gente veste, então na minha época era mamonas assassinas.”

O grupo musical “Mamonas Assassinas” citado na entrevista, foi uma banda brasileira dos anos 90 que fez muito sucesso. Antes chamada de Utopia, “Mamonas Assassinas” foi uma banda de pop/rock formada em Guarulhos em 1990. Era formada por cinco integrantes, Dinho, Bento, Júlio e os irmãos Sergio e Samuel. A banda sofreu um grave acidente aéreo onde todos os integrantes da banda vieram a falecer no local do acidente, no dia 23 de junho de 1995. A banda continuou influenciando o cenário musical nacional e sendo lembrada mesmo décadas após seu fim. A entrevistada Ana Carolina, citou um dos maiores sucessos da banda, a música “pelados em santos”. Trecho da canção:

Mina, seus cabelo é da hora!

Seu corpão violão

Meu docinho de coco

Ta me deixando louco...

Além de momentos de infância, outros momentos foram citados nas entrevistas. Canções do gênero pop ouvidas em momentos difíceis, em momentos

marcantes da vida dos entrevistados. Rozane Gomes, 46 anos que faz parte da rede de pais, cita que em momentos difíceis ela costuma ouvir música mais agitada, música pop para tentar esquecer o momento: *“Momentos difíceis, uma música que me lembro sim de ouvir é Astronauta de Mármore, do grupo Nenhum de nós.”*

A música “Astronauta de mármore” é um dos sucessos do grupo musical “Nenhum de nós” que fez sucesso nos anos 90. Banda de rock brasileira formada em 1986 na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, a banda “Nenhum de nós” foi formada pelos músicos Thedy Corrêa, Carlos Stein, Sady Homrich, Veco Marques e João Vicenti. Outros sucessos da banda ultrapassaram gerações influenciando o estilo pop/rock da época. Trecho da canção citada pela entrevistada:

A lua inteira agora é um manto negro

OH! OH!

O fim das vozes no meu radio

OH! OH!

São quatro ciclos no escuro deserto do céu...

Nota-se como a música está presente no cotidiano das pessoas, em vários momentos. Além disso percebe-se como a música incentiva e estimula a memória. Pelo fato de, através de uma música poder relembrar acontecimentos, momentos vividos, assim como no relato dos entrevistados.

“Pelo fato de evocar na mente do ouvinte valores, crenças e sentimentos em seus aspectos mais intimistas, as melodias parecem converterem-se em elo entre o universo interior do homem e o mundo. Ela remete a algo que é caro as pessoas, seja uma ideologia, uma lembrança, alguém ou algo significativo”. (Bezerra 2009, p.12)

O grupo “Roxette”, lançado em 1980 e foi um sucesso da época, foi citado nas entrevistas. Ao longo de mais de trinta anos de carreira, o “Roxette” vendeu mais de 75 milhões de álbuns no mundo todo. Assim como cita a entrevistada, Rozane Gomes de 46 anos que faz parte da rede de pais que, segundo ela ouvia muito Roxette em momentos amorosos, momentos tristes e de amor não correspondido: “Amor não correspondido...ah! Roxette”.

Entre os sucessos do grupo “Roxette”, destaca-se a música “it must have been love”, que foi lançada nos anos 90, porém seu sucesso continuou até os anos 2000 sendo regravaada por vários artistas. Trecho da canção:

It must have been love but it's over now

Lay a whisper on my pillow

Leave the winter on the ground...

(TRADUÇÃO)

Deve ter sido amor, mas acabou agora

Deixe um suspiro no meu travesseiro

Deixe o inverno pros outros...

Algumas canções citadas nas entrevistas foram lançadas nos anos 80 porém o sucesso perpassou por décadas. Até hoje muitas canções da década de 90 são lembradas e ouvidas por seus fãs.

1. ROCK

O Rock surgiu nos Estados Unidos nos anos 50 com a combinação de diversos gêneros musicais, como o blues, jazz entre outros. O gênero musical Rock foi mencionado nas entrevistas como músicas que marcaram momentos felizes e ainda que combina com a personalidade do entrevistado. Nota-se que independentemente da idade dos entrevistados, foram citados sucessos dos anos 90 que até hoje são lembrados e fazem parte da vida de muitas pessoas.

Ana Carolina Lopes Brinco de 25 anos que faz parte da rede de professores quando perguntado sobre músicas que marcaram sua vida, ela diz que sempre gostou de rock, principalmente o rock nacional, bandas como Legião Urbana, Cazuza e Barão Vermelho: “...curto bastante o rock nacional! [...]mas eu sempre preferi o Barão Vermelho, minha banda de rock preferida.”

A banda Barão Vermelho citada pela entrevistada, é uma banda de rock brasileira fundada em 1981. É considerada uma das bandas brasileiras mais influentes fundadas na década de 80, juntamente com as bandas Legião Urbana, Paralamas do Sucesso e Titãs.

Um dos sucessos da banda, entre outros, é a música “Por você” lançada em 1998, e que perpassou gerações com seu sucesso, sendo regravaada por vários artistas. Trecho da canção:

*Por você
Eu dançaria tango no teto
Eu limparia
Os trilhos do metro
Eu iria a pé
Do Rio a Salvador...*

Percebe-se que o rock se tornou mais do que um gênero musical na vida das pessoas, um modo de ser, de ser vestir, um estilo de vida, um meio de expressar sentimentos entre outros:

O rock, mais do que apenas um gênero, transformou-se num símbolo que ultrapassou a esfera musical. Gerou uma nova forma de comportamento para a juventude, como os blusões de couro, as motos e lambretas, a dança, os topetes, as camisas coloridas, a calça rancheira ou o autêntico brim coringa. (CARMO, apud SANTOS, OLIVEIRA 2016, p.2)

Luanna Prando Ciller de 25 anos, que também faz parte da rede professores, cita um sucesso dos anos 90 da banda “Raimundos”, “mulher de fases”, como um estilo de música que combina com seu estado de espírito: “...*então assim uma música que acho que combina comigo é aquela “mulher de fases” né, em que em cada lua está de um jeito basicamente isso.*” A banda “Raimundos”, citada pela entrevistada, é uma banda de rock brasileira formada em 1987. Apesar do auge nos anos 90, seus sucessos percorreram por várias gerações e ainda fazem sucesso na geração atual.

Na mesma época nos anos 90, surgiram no Brasil vários grupos que se destacaram e ainda se destacam no rock nacional; Os Paralamas do sucesso, Engenheiros do Hawaii, Legião Urbana, Titãs, Barão Vermelho entre outros que contagiaram a população brasileira e internacional com seus sucessos, especialmente os jovens.

Ainda segundo a entrevistada Ana Carolina Lopes Brinco, ela cita o gênero rock como um estilo musical que mais combina com sua personalidade. Quando perguntada sobre um estilo de música que indicaria para alguém, ela menciona: “... *o rock! [...], eu falei de Rita Lee? Eu esqueci de falar ne, Rita Lee a nossa rainha do rock!*”

“Rita Lee” conhecida como rainha do rock Brasileiro, que lançou sua carreira no rock em 1966 na banda “os mutantes”. A partir de 1991 começou em carreira solo influenciando varias gerações com seus sucessos.

Nota-se o quanto a música faz parte no cotidiano das pessoas, cada um em seu sentido específico. A música para o artista é uma forma de expressar seus sentimentos, para o ouvinte é uma forma de sentir ou de reprimir algo. A música é uma arte e está presente em diversos momentos da nossa vida. Existe várias definições para palavra música. No dicionário, música significa “Arte de combinar harmoniosamente os sons; combinação de sons a fim de torná-los harmoniosos e expressivos”.

Percebe-se nas entrevistas que a música tem suas definições na vida e no cotidiano dos entrevistados, com uma forma de manifestar um sentimento. Além disso, fica claro nos relatos que a música está inserida na vida social e cultural além de exercer um papel importante na formação da personalidade do indivíduo.

Assim como podemos perceber que, quando perguntada à entrevistada Luanna Prando Ciller, sobre canções que ouvia em tempos difíceis ou em momentos de alegria ela responde: “Ah Nirvana! Legião Urbana! Mas tem uma música específica que sempre ouço nesses momentos e que me faz bem, a música “Tempo perdido” de Legião Urbana”. A música “Tempo Perdido” da banda Legião Urbana, foi lançada em 1986. Apesar da data de lançamento, a música continuou seu sucesso após décadas e até a atualidade é sucesso nas mídias. “Legião Urbana” é uma banda de rock brasileiro fundada na cidade de Brasília no ano de 1982 por Renato Russo e Marcelo Bonfá. Fez grandes sucessos até o ano de 1996, quando a banda encerrou suas atividades depois da morte de Renato Russo, vocalista da banda.

Em 2009 a banda retornou aos palcos sobre o comando de Dado Vila Lobos e Marcelo Bonfá, lembrando os grandes sucessos da banda. Em 2015 foi lançada a turnê “Legião Urbana XXX”, comemorando os 30 anos de seu primeiro álbum. Um dos grandes sucessos da banda citada pela entrevistada, é a música “Tempo Perdido”:

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo...*

Outro sucesso dos anos 90, mas que continua fazendo sucesso na atualidade é a música “Dom quixote” da banda Engenheiros do Hawai. A música também foi mencionada na entrevista. Trecho da canção:

*Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos, mas sempre no horário
Peixe fora d'água, borboletas no aquário
Muito prazer, meu nome é otário
Na ponta dos cascos e fora do páreo
Puro sangue, puxando carroça...*

Outros sucessos do rock brasileiro foram lembrados nas entrevistas. Como por exemplo o ícone Cazuzza, mencionado pela entrevistada Ana Carolina. Quando perguntada sobre alguma música que a lembrava um momento marcante de sua vida, ela cita que: “Aquela época, logo quando comecei a namorar eu ouvia muito Cazuzza...” Cazuzza foi um cantor, compositor, poeta e letrista brasileiro. Fez grande sucesso ao lado de Frejat, mas depois seguiu em carreira solo. De personalidade forte e muitas vezes declarado com rebelde pela mídia, Cazuzza fez grandes sucessos que foram ouvidos por várias gerações e ainda fazem sucesso, conforme mencionou a entrevistada. Cazuzza morreu em 1990, mas até hoje é lembrado por muitos e seus sucessos regravados por artistas. Trecho de um sucesso:

*A burguesia fede
A burguesia quer ficar rica
Enquanto houver burguesia
Não vai haver poesia...*

2. GERAÇÃO 2000

A geração 2000 ou “geração Nutella”, foi marcada por várias mudanças e transformações nos gêneros musicais. Novos gêneros musicais surgiram e regravações de sucessos antigos por novos artistas. Percebe-se que, apesar das mudanças o gênero pop e rock continuam sendo um dos estilos musicais mais ouvidos por essa geração. Entretanto, devido à grande influência da mídia novos gêneros musicais estão sendo apreciados pelos jovens e adolescentes dessa época. Um deles que foi mencionado nas entrevistas é o K-pop ou pop coreano. Outra

mudança percebida é a maneira de se ouvir música dessa geração. Ao contrário da 90, a geração 2000 utiliza como meio de ouvir música a internet, o celular, no youtuber, os canais de comunicação com os ídolos, assim como foi mencionado nos relatos nas entrevistas.

Nota-se que a geração 2000 principalmente os adolescentes, ouvem mais gêneros musicais da atualidade. Justamente por causa dessa influência da mídia, principalmente a internet que a partir de anos 2000 desempenhou um papel primordial na divulgação de bandas de rock. Foi a partir dessa época que os shows de rock com bandas nacionais e internacionais cresceram, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. (PAULINO 2011)

1. ROCK

Com base nas entrevistas realizadas no projeto, percebe-se uma diversidade de gêneros musicais ouvidos por várias gerações. Porém o gênero pop e rock foram os mais citados. Nota-se que a “geração 2000 ou Nutella”, diferente da “geração 90 ou raiz” teve uma grande influência da mídia na escolha dos estilos musicais. É perceptível nas falas dos jovens entrevistados, como a música tornou-se para eles uma representação de sua realidade, como se a música representasse a fala desses jovens ou ainda os definissem como pessoas, como se vissem na música.

Segundo a entrevistada Yara Becher Campos de 14 anos que faz parte da rede estudante, quando perguntada sobre alguma música que a faz lembrar o tempo de escola, ela responde: *“Sim! A música Cool Kids. Porque primeiro no vídeo a música já fala de criança e mais ou menos de escola né, e no vídeo também eles estão em uma sala de aula aí faz lembrar”*.

A música “Cool Kids” citada na entrevista, foi lançada em 2013 pela banda “Echosmith”. A banda “Echosmith foi lançada em 2009 em Los Angeles formada por quatros irmãos. *“Um rock, porem com um estilo mais leve”*, cita a entrevistada. Outros sucessos foram citados nas entrevistas, não pela rede de estudantes, mas por uma geração que também fez parte dos anos 90. Uma delas é a Fernanda dos Santos Boldrini de 34 anos, que faz parte da rede professores. Para ela; *“a música é uma forma de pensar na vida”*. Ela conta que gosta de vários gêneros musicais, mas gosta de cantar músicas de rock brasileiro, como por exemplo a música “Dançando” da cantora Pitty.

Quando perguntada sobre músicas que costuma ouvir em momentos específicos, Fernanda diz que: *“Gosto de ouvir música em vários momentos, não só específicos, eu sou eclética entendeu! Gosto de cantar, não canto direito, canto para mim. Hoje mesmo eu estava cantando uma da Pitty, deixa eu lembrar!!...”*. Trecho da canção que a entrevistada cantou: *“O mundo acaba hoje e eu estarei dançando! O mundo acaba hoje e eu estarei dançado! O mundo acaba hoje e eu estarei dançando com você...”*

Pitty é uma cantora, compositora, escritora e grande representante do rock brasileiro. Um dos sucessos citados foi a música “Dançando” lançada em 2011 no álbum “Agridoce”. É notório a diversidade de estilos musicais dessa nova geração, estilos musicais que influenciam diretamente no comportamento dos adolescentes. Percebe-se também que a mídia é a responsável por inserir características nos adolescentes para consumo de certos produtos, como por exemplo a música. O adolescente busca na música uma forma de se expressar e lidar com situações ou sentimentos:

O adolescente coloca na música sua mente seu afeto. Porque quer expressar-se a qualquer custo, porque está buscando e deseja encontrar sons que correspondam a sua realidade dentro e fora de si e porque gostaria de dizer sua própria música. (GAINZA 1988, apud BEZERRA 2009, p.13)

Além disso, a música é uma forma de estimular a memória assim como percebemos nos relatos das entrevistas. Os mesmos, assimilaram momentos vividos com músicas ou cantores que faziam sucesso na época.

2. POP

O gênero pop é mencionado nas entrevistas como sendo um estilo de música que combina com os jovens da geração 2000. Como por exemplo a estudante Meiriane Rebeca da Silva de 20 anos, quando perguntada sobre um estilo musical que combina com ela, responde: “Ah, musica que mais combina com minha personalidade, é o pop e o rock”. Pode-se concluir a partir dai que, apesar de alguns estilos musicais serem destinados a um certo público alvo, o mesmo é apreciado por outro público. Como por exemplo, músicas da geração 2000 que são ouvidas por

peças que fazem parte da geração 90. Um exemplo é a entrevistada Fernanda dos Santos de 34 anos que faz parte da rede professores. Ela faz parte da geração 90, mas gosta de ouvir Pitty que é uma cantora de sucesso da geração 2000. Uma das entrevistadas Yara Becher Campos de 14 anos que faz parte da rede estudante, cantou uma música no qual ela disse gostar: *“This is real, this is me, I’m exactly where I’m supposed to be, now Gonna let the light shine on me.”*

A música “This is me” foi lançada em 2008 pela cantora Demi Lovato. Demi Lovato é cantora, atriz e compositora americana. Sua carreira teve início em 2002 onde com 9 anos fez um programa infantil na tv. Tornou-se internacionalmente conhecida a partir de 2008 quando foi protagonista no filme “Camp Rock” da Disney Channel, logo depois estreou em uma série da mesma emissora. Seguida e idolatrada por fãs, a cantora Demi Lovato lançou quatro álbuns de estúdio e onze singles em sua carreira solo. Também participou de três álbuns de trilha sonora e de singles derivados delas e de outros projetos. (Bio Demi Lovato, 2013)

Além de transformações no estilo musical dessa geração, os novos gêneros musicais dessa época tiveram grande influência no cotidiano dos jovens tanto principalmente pelos artistas dessa época. Um exemplo disso que foi mencionado nas entrevistas da geração 2000, é o K-pop. Esse estilo musical foi mencionado pelos jovens que fazem parte da rede estudante, todos com faixa etária de 13 a 17 anos.

O K-pop é um gênero musical originado na Coreia do Sul, que se caracteriza por uma grande variedade de elementos audiovisuais e que incorpora vários estilos musicais. O k-pop ou pop coreano conquistou os jovens em vários países, e no Brasil teve seu auge a partir 2015. As bandas são formadas na maioria por jovens que passam por um treinamento sistemático, treinando sobre música, dança entre outras habilidades. O K-pop tem uma grande influência na moda da Ásia, onde as tendências dos artistas são seguidas pelos jovens, (CUNHA 2013)

Um dos grupos do gênero K-pop de grande sucesso da atualidade é o BTS, que foi citado na entrevista de Yara Becher Campos, da rede estudante. Quando perguntada sobre um estilo musical que indicaria a alguém, a mesma respondeu o K-pop. Segundo ela, é um gênero pop bom de ouvir, diversificado e que ela gosta muito: *“Por que? ah porque eu me identifico bastante com algumas e por que eu*

gosto de ouvir”. Ainda segundo ela, a mesma conheceu esse estilo musical na internet, onde pesquisou e acabou descobrindo mais sobre os grupos e as músicas.

O BTS é um grupo sul coreano formado por sete jovens que lançaram seus sucessos em 2013. O grupo lançou seu segundo álbum em 2016 que alcançou a primeira posição do iTunes em mais de 26 países, inclusive no Brasil. O grupo tem milhares de seguidores em suas redes sociais além de colecionar vários prêmios da música.

Nota-se que os gêneros musicais da geração 2000 são formados na sua maioria por artistas jovens. São grandes revelações musicais nacionais e internacionais que fazem sucesso entre os jovens. Fica claro nos relatos dos entrevistados que o público jovem dessa geração costuma ouvir músicas que fazem sucesso naquele momento, sucessos que estão no auge, que circula na mídia. São poucos que dizem ouvir músicas que não fazem parte da geração 2000.

CONCLUSÃO

Com base nos relatos nas entrevistas realizadas, conclui-se que apesar das transformações tanto no meio social como no estilo musical das gerações, os gêneros musicais pop e rock tiveram mudanças e transformações, mas continuam no ranking dos gêneros musicais mais ouvidos. Uma característica que diferencia a geração 90 da geração 2000 é o meio que se utilizava para ouvir música. Outro ponto importante mencionado é essa influência da mídia na escolha dos gêneros musicais dessa geração, “nutella”. A música promove o bem-estar, ajuda no desenvolvimento das crianças. Além disso a música é uma forma de avivar a memória:

A variedade e a multiplicidade que caracterizam a música ajudam a desenvolver vários aspectos do ser humano, de maneira lúdica e espontânea, mas, ao mesmo tempo, exigem de quem a pratica precisão, constância e determinação. [...], como atividade extremamente ligada ao fazer, a música contribui para o desenvolvimento infantil, pois incentiva o uso de várias áreas-física (corpo e voz), sensorial (percepções), sensível (sentimento e afetos) e mental (raciocínio lógico, reflexão). (Fonterrada 2012, p.96)

Apesar da grande variedade de estilos musicais mencionados nas entrevistas, entende-se que a música faz parte da vida, do cotidiano do ser humano desde a infância. Músicas que são lembradas e ouvidas por várias gerações, cada um na sua especificidade.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

BEZERRA P. D. P. **A influência da mídia no consumo musical de adolescentes.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró, 2009. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/depto-comunicacao-social-producao-discente/arquivos/0301a_influencia_da_midia_no_consumo_musical_de_adolescent.es.pdf Acesso em 27/072018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em 30/07/2018.

CAVALCANTE A. S. PINEZI A. K. M. **Arte e Tecnologia: Um estudo sobre a música pop e seus fãs na contemporaneidade.** Universidade Federal do ABC, Santo André, 2009. Disponível em: http://ic.ufabc.edu.br/II_SIC_UFABC/resumos/paper_5_343.pdf Acesso em 25/07/2018.

CUNHA V. F. **A ascensão do pop coreano: o boom do K-pop a trotes de cavalo, o papel da comunicação e as articulações com o modelo pop ocidental –** Escola de Comunicação da UFRJ – Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3747/1/VCUNHA.pdf> Acesso em 30/07/20018

HOLANDA A. B. **Mini Aurélio. O dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2010.

<http://musicagersondefaria.blogspot.com/2011/06/generos-musicais.html>

[Visitado em 11/07/18](#)

<https://www.suapesquisa.com/rock/> Visitado em 11/07/18

<http://rockinrio.com/rio/pt-BR/historia> Visitado em 03/08/2018

<http://www.demilovato.com/bio> Visitado em 03/08/2018

<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf> acesso em 12/09/2018

NUNES, M. R. F. **Consumo musical nas culturas juvenis: cosplay, mundo pop e memória.** In: Revista Contracampo, nº 25, dez. de 2012. Niterói: Contracampo, 2012. Pags: 80-96.

PAULINO F.O. KAFINO F.V. **A interface música e tecnologia: a Internet e a cena do rock independente contemporâneo no Distrito Federal.** Políticas Culturais em Revista, 2 (4), p.43-66, 2011. UFBA. Disponível em: [file:///C:/Users/Ingrid/Downloads/5773-15782-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ingrid/Downloads/5773-15782-1-PB%20(1).pdf) Acesso em 12/07/2018

SANTOS J. A. B. OLIVEIRA L. E. M. **Cultura Rock e Identidade (1982-1988).** Cadernos do Tempo Presente, n. 26, dez. 2016/jan. 2017 p. 31-82. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/6141/5144> Acesso em 30/07/2018

SOUZA E. **Rock, juventude e produção cultural (1950-1960)**. UFG 2011.
Disponível em: https://anais.cienciassociais.ufg.br/up/253/o/Erisvaldo_Souza.pdf
Acesso em 12/07/2018

A RELIGIOSIDADE DOS CONSUMIDORES/PRODUTORES DE FUNK NO BRASIL

Lucas Borghi Felisberto

Ailton Pereira Morila

*O homem é livre a medida em que o centro de seu ser
determina sua periferia
Georg Simmel*

Resumo: Pensar como a religião afeta os costumes de um determinado grupo de indivíduos, é pensar no próprio sistema que os cerca e observar que, por meio da religião, esses indivíduos começam a ter seus comportamentos modificados. Isso passa a explicar, por exemplo, como eles trazem consigo essa ideologia provinda de espaço religiosos, sejam eles físicos ou não, e inserem no seu cotidiano, seja por meio de um simples discurso como até mesmo em arte, como o funk por exemplo. O funk tem seu início no Brasil no anos 70, sob influência da Black Music norte americana que com o passar do tempo perpassa por uma série de acontecimentos que concebe o funk carioca como é conhecido hoje. Por isso, esse presente artigo tem por objetivo analisar como e porquê, as classes subalternas que produzem e consomem o funk no Brasil incorporam esses discursos religiosos para dentro dessa cultura. Tendo como base para tal análise, a sociologia da religião de Georg Simmel.

Palavras-chave: Funk- Religião- Sociologia da religião.

THE RELIGIOSITY OF FUNK CONSUMERS / PRODUCERS IN BRAZIL

Abstract: To think how religion affects the ways of a particular group of individuals is think the context that surrounds them and observe that the religion change their behavior. This explains, for example, how they bring that ideology from religious space, physical or not, and insert in their daily life, either through a simple speech or even in art, such as funk. Funk begins in Brazil in the 70's, under the influence of the North American Black Music and time has gone by and a several events that conceives the funk carioca as it is known today. Therefore, this article aims to analyze how and why, the subaltern classes that produce and consume funk in Brazil incorporate these religious discourses into that culture. Based the analysis in the sociology of religion by Georg Simmel.

Key-words: Brazilian funk- Religion- Sociology of Religion

Introdução

Pensar nas produções culturais das diversas sociedades ao longo do tempo, é pensar também de que maneira estas produções estão ligadas à forma como estes diversos indivíduos veem o mundo.

Laraia (1932, p. 37) se propõe a traçar um paralelo entre a visão de mundo dos indivíduos e a sua cultura. Para o autor, tais ideias estão ligadas a ponto de condicionar a visão de mundo dos indivíduos, atribuindo-lhes padrões que são culturalmente criados e transmitidos entre gerações enquanto herança dessa cultura. “Todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, ao invés de determinada geneticamente depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo”.

O debate em torno da produções culturais das classes subalternas vem a algum tempo ganhando espaço. Ginzburg (1939) apresenta a problemática em torno das produções culturais populares e a relação com a cultura da classe dominante. Sobre esta relação o autor destaca a circularidade das culturas.

O presente trabalho é uma contribuição a este esforço de entender a cultura popular e a suas relações com a cultura mais geral da qual faz parte, procurando entrever a penetração da religiosidade nas produções do funk.

Por tanto, para melhor organização, esta pesquisa divide-se em três partes. A primeira se restringe a situar o processo de nascimento do funk com identidade brasileira, bem como compreender o seu processo de marginalização. Posterior a isso, uma ambientação da religião presente no cotidiano destes indivíduos e por fim, a análise de seus consumos e produções dentro do funk na perspectiva Simmeliana.

Funk quem quiser

Colocar-se frente ao desafio de inserir o funk no meio acadêmico para estudo é reafirmá-lo não somente como cultura, mas sobretudo como uma ferramenta de afirmação utilizada por determinado grupo social que por vezes se encontra em um sistema excludente e opressor.

O primeiro autor a se ver frente a este desafio foi Hermano Vianna que defendeu sua dissertação no ano de 1987 com o tema: “Baile funk carioca: festas e estilos de vida metropolitano” no programa de pós-graduação em antropologia social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O mesmo publicou no ano seguinte pela editora Zahar sua dissertação sob o título “O mundo do funk carioca”.

Com o passar do tempo, o tema se tornou mais frequente nos ambientes acadêmicos abrindo espaço para maior estudo desta cultura.

O processo de construção do funk com uma identidade brasileira sofre influência da Black Music norte americana como afirma Vianna (1987), considerando ser nesses espaços onde as figuras do DJ e do MC (Mestre de Cerimônia) vão surgir.

Em paralelo a este estilo musical, nasce também nos EUA um estilo de dança chamado *break* que se caracteriza por movimentos com finalizações estáticas, saltos, giros e acrobacias. Bem como os grafites começam a surgir nos muros e

metrôs novaiorquinos somado tudo isso a uma maneira de vestir nominado *bad-boy* que configura-se por trajar e exaltar marcas esportivas mais conhecidas.

Todos esses movimentos culturais surgidos nesse período vão ser englobados em um único movimento cultural: o Hip-Hop.

No Brasil, os primeiros passos para o funk se iniciam no Canecão, Zona Sul do Rio de Janeiro. Os chamados *Bailes da Pesada* aconteciam neste espaço tocando as músicas de forma bastante eclética agradando assim a todos os frequentadores do lugar.

Os bailes da pesada, como eram chamadas essas festas domingueiras do Canecão, atraíam cerca de 5.000 dançarinos de todos os bairros cariocas, tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte. A programação musical também tendia para o ecletismo: Ademir tocava rock, pop, mas não escondia sua preferência pelo soul de artistas como James Brown, Wilson Pickett e Kool and The Gang. [...] Intellectualizado ou não, o Canecão passou a ser considerado o palco nobre da MPB. *O Baile da Pesada foi transferido para os clubes do subúrbio, cada fim de semana em um bairro diferente.* (Vianna, 1987, p. 51, grifo nosso)

Após a descentralização dos *Bailes da Pesada*, ocorre que os frequentadores passam a criar as suas chamadas *equipes de som*, com o intuito de criar seu próprio baile, dando assim, uma identidade brasileira. “As equipes tinham nomes como Revolução da Mente (inspirado no disco Revolution of The Mind, de James Brown), Uma Mente Numa Boa, Atabaque, Black Power, Soul Grand Prix.” (Vianna, 1987, p. 52)

Uma característica marcante dessa época é como estes *Bailes* vão se tornando espaços de *conscientização* para o Movimento Negro, característica esta que afirma Vianna (1987), se perdeu ao longo do tempo.

Do subúrbio à mídia: o medo

Começa a surgir nos anos 90, os chamados *festivais da galera* com o intuito de promover um espaço onde cada MC pudesse cantar suas músicas, independentemente do seu grau de instrução. Entretanto, existia ali quem não estivesse para uma competição pacífica.

Algumas das competições promovidas pendiam à violência, pois era fomentado a quem frequentava, um espaço de competição e agressividade. Posteriormente, esses encontros foram denominados *bailes de corredor*, podendo se estender para fora das favelas e morros do Rio.

Beschizza (2014) citando Medeiros (2006) traz o cenário de um desses *bailes de corredor* ocorrido na Praia do Arpoador, conhecido como o caso do arrastão de 1992.

O divisor de águas na história do funk foi o Mês de outubro de 1992. Facções rivais de jovens funkeiros se encontraram na Praia do Arpoador e reproduziram ali, em pleno asfalto, em plena luz do dia, os rituais de luta dos bailes de briga. Isso sob o olhar chocado de uma elite que desconhecia esse

universo e correu em pânico achando se tratar de assalto. No dia seguinte, fotos ocupavam as primeiras páginas dos jornais em todo o país e ganharam manchetes no mundo. O episódio ficou popularmente conhecido como arrastão. Mal-interpretado como um levante de assaltantes, o fato ainda agregou ao termo funkeiro uma conotação de violência. (Medeiros, 2006, p. 54)

Do funk à fé: o pentecostalismo e as periferias existenciais

Dados do último censo do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (<https://censo2010.ibge.gov.br>), mostra que o Brasil perpassa por uma forte diversidade nos grupos religiosos. Por um lado, uma diminuição no número de católicos e do outro um aumento no número de evangélicos, 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010, desses, 60% se declararam pentecostais.

Pode-se compreender o movimento religioso do pentecostalismo por meio das *três ondas expansionistas* indicadas por Freston (1994), sendo as duas primeiras sob a análise de Torres (2007) e a terceira por Paravidini e Gonçalves (2009).

A primeira das três ondas, chamada de *clássica*, surge em 1910 e apresenta um caráter conservador. Destaca-se nesse período a Congregação Cristã do Brasil (1910) e a Assembleia de Deus (1911). Os adeptos dessa primeira onda, “rechaçavam o uso do rádio e de atributos de vaidade que ressaltavam a beleza feminina, do mesmo modo, condenavam a participação em festas e outras atividades que fossem tidas do “mundo”. (Torres, 2007, p. 106)

A segunda onda se difunde em São Paulo no final dos anos 50 e início dos anos 60, denominada como *deuteropentecostalismo* têm a *cura divina* como sua ênfase. Fato que explica o grande aumento no número de fiéis.

Esta *segunda onda* apresenta as igrejas Brasil para Cristo (1955) e Deus é amor (1962) como as principais do período, sendo fruto de uma “ação de missionários estrangeiros com orientação teológica” (Torres, 2007, p. 107).

Chamada de *neopentecostalismo*, a terceira das três ondas se expande no Rio de Janeiro no final dos anos 70 e início do anos 80, tem a Igreja Universal do Reino de Deus, a IURD, (1977) e a Igreja Internacional da Graça de Deus (1980) como as principais difusoras deste período.

Sendo ainda um fenômeno religioso possuidor de quatro características, que são: Teologia do Domínio, Teologia da Prosperidade, superação de estereótipos e sua organização empresarial.

Por *Teologia do Domínio*, compreende-se por um cenário de “luta permanente entre Deus e o Diabo” figura última, a causa e o princípio de todo o mal existente. Todas as mazelas sociais são vistas como fruto da ação diabólica mascarando assim as próprias ações humanas que levam a tais mazelas.

(...) torna-se importante ressaltar que a antropologia desenvolvida pela Teologia do Domínio promove a forclusão do indivíduo no plano de sua implicação nas causas dos problemas e das mazelas presentes na sociedade. Na origem de qualquer manifestação do mal se busca uma explicação que faz apelo a uma razão a-histórica. As contradições e as injustiças sociais, longe de indicar os modelos de sociedade que nascem das mãos humanas, passam a ser vistas como resultado dos estragos que o diabo é capaz de fazer na vida de quem lhe dá abertura. (Paravidini & Gonçalves, 2009, p. 1181)

A segunda característica dessa terceira onda expansionista é a chamada *Teologia da Prosperidade*, que consiste em uma “operacionalização da fé em Deus como forma de se obter saúde, dinheiro, sucesso e felicidade” (Paravidini & Gonçalves, 2009, p. 1182).

Por meio de textos bíblicos e discursos exaustivos, o fiel é levado a crer que Deus tem bens e bênçãos para todos, entretanto “deve promover e articular toda a sua existência a partir da fé” sendo ainda “chamado a viver um compromisso financeiro celebrado através do dízimo e das ofertas”.

Tal teologia, aponta Paravidini e Gonçalves (2009 p. 1183) propõe um contrato de via dupla entre Deus e o contratante. De um lado o deus que garante segurança e felicidade e do outro o fiel que aspira tais desejos. Desta forma, o contrato se apresenta benéfico uma vez que gera obrigações e deveres para ambos.

Segundo essa teologia, não existe outra saída para Deus senão realizar as permanentes bênçãos na vida daqueles que se submeteram às determinações de sua palavra. O contrato firmado permite, assim, que os fiéis também exijam de Deus a fidelidade e o compromisso com a promessa feita.

A terceira das quatro características é a *superação dos estereótipos*. Ao contrário das primeiras ondas do pentecostalismo, a última não apresenta características conservadoras propondo ainda uma superação de certos costumes existentes nas primeiras ondas. “Os fiéis neopentecostais, sem nenhum constrangimento, salientam como legítimo o seu novo jeito de viver a experiência religiosa e mostram que a superação do modelo tradicional, marcado por usos e costumes estereotipados, corresponde a um avanço”. (Paravidini & Gonçalves, 2009, p. 1185)

A *organização empresarial* é a última das quatro características do neopentecostalismo. Compreende-se por tal característica a capacidade dos donos das igrejas dessa onda em construir toda sua obra em torno de uma lógica empresarial.

Para tanto, estes gerenciam a obra assumindo o caráter empresarial que toma forma de diversas maneiras, seja em contratação de funcionários com formação em área administrativa ou até mesmo formando os próprios fiéis e/ou pastores (as):

A delimitação das igrejas neopentecostais, enquanto organizações empresariais, não pode ser precisada somente porque elas importam executivos e fixam processos e tecnologias administrativas para a gestão de seus negócios. Ao se afirmar sua condição empresarial, as igrejas devem ser desveladas por assimilar ou se apropriar dos objetivos, lógicas e dispositivos técnico-administrativos inerentes às organizações privadas.(Paravidini & Gonçalves, 2009, p. 1186)

A sociologia da religião de Georg Simmel aplicada no cotidiano dos indivíduos que consomem e produzem funk no Brasil

Georg Simmel (1858-1918), é um intelectual da Sociologia que viveu ao lado de pensadores como Max Weber e Ferdinand Tönnies, junto aos quais fundou a Sociedade Alemã de Sociologia. Nascido em Berlim, viveu sob o catolicismo da mãe e o protestantismo do pai, casou-se sob o último e no final de sua vida assume suas origens judaicas.

Em *Religião: ensaios* - volume 1/2, o autor se difere ao apresentar uma análise da religião não realizada até então. Afirma Paula (2012, p. 203) que neste primeiro volume

ele elenca a pessoa religiosa como material de estudo tal como a maneira como ela vê o mundo, experimenta-o e o constitui. Ele assemelha tal pessoa ao artista e ao filósofo em que estes também produzem formas culturais capazes de revelar o mundo de maneira única.

Apoiando-se em Kant, o qual afirma que a religião é “uma atitude íntima da alma”, propõe uma análise que perpassa por uma terceira via, a considerar a religião enquanto um fenômeno que transcende a realidade física das coisas.

Porque há uma terceira posição: essa fé, esse fato de natureza espiritual, talvez seja um fenômeno metafísico porque nela vive e se expressa essa qualidade de ser, ou estado de religiosidade, cujo significado e existência são completamente independentes dos conteúdos aos quais a fé se agarra ou ela mesmo cria. Quando o homem admira um ser metafísicodivino, para além de todo detalhe empírico, não projeta, sempre e apenas, suas emoções psicológicas de medo e esperança, exuberância e necessidade de redenção, ele projeta aquilo que em seu interior é metafísico, os elementos de seu ser que estão além do empírico. (Simmel, 1911, p.14)

Para o autor, a *pessoa religiosa*, possui um “ser que funciona religiosamente assim como nosso corpo funciona organicamente”. Por isso, “esse estado de ser não adota o dogma religioso como seu mero conteúdo, mas adota exteriorizações de maneira singular da alma”.

Quando o indivíduo exterioriza este *estado de ser* (religiosidade) atinge uma “forma diferenciada entre necessidade e satisfação fazendo com que a dirigida para uma realidade, um Deus, em que a pessoa possa acreditar e com o qual se comprometa.” “Aquele que crê no sentido mais puro não se importa se essas ideias

são teoricamente possíveis ou impossíveis, mas sente apenas que, em sua fé, suas aspirações encontraram desaguadouro e realização”. (Simmel, 1912, p. 26)

Alguns pontos do ensaio *Religião* de Simmel (1912) podem ser aplicados no dia a dia dos indivíduos que consomem e produzem o funk de modo a compreender suas relações de crença. As linhas que agora se seguem, fazem o paralelo com esses extremos da produção humana, no intuito de analisar como a religião está inserida nesses espaços, de modo a guiar os pensamentos e ações desses indivíduos.

Por meio de letras de música, pichações, tatuagens, suas vestimentas, esses indivíduos constroem seu modo de ser e agir frente a sociedade que por vezes se encontra a subjuga-los.

Na maioria de suas produções, evidencia-se que estes indivíduos possuem consciência do meio em que estão inseridos. O meio por sua vez, apresenta-se, quase sempre, com ausência de recursos básicos e pouca expectativa de vida. Por outro lado, esta ideia se torna o ponto de partida inicial para a mudança.

É notória a vontade Simmel (1912, p. 46, grifo nosso) em fazer distinção entre *crença* e *fé*, uma vez que para ele, essas ideias apresentam características totalmente diferentes. A *crença* por sua vez

consiste em considerar verdadeiro a um objeto em função de razões apenas quantitativamente diferentes daquelas que nos levam a conhecer algo, ou seja, *por vezes admite-se a ideia que Deus existe como uma hipótese plausível ou mesmo necessária, sob certas condições.*

O juízo aqui posto não é crer se Deus existe ou não, uma vez que isto depende de crente. O fato é, admitir a ideia da existência de Deus assim como acredita-se na “difusão da luz através do éter ou na estrutura atômica da matéria”. “Pois a *fé* é um estado da alma certamente voltado para o objeto exterior, mas possuindo essa orientação como uma qualidade íntima de si própria” (Simmel, p. 48, grifo nosso)

Dessarte, “essa fé não é um pressuposto teórico de natureza hipotética, mas uma relação psíquica única que se desenvolve entre pessoas” de modo que os indivíduos que baseiam suas vidas nessa *relação psíquica* tendem a adotar comportamentos que lhe são semelhantes.

A música *Injustiçado* de Mc Andrezinho Shock retrata de forma exata a ideia de Simmel. A música inicia-se com um trecho retirado da Bíblia. Logo após, o autor continua a descrever sua vida e como Deus apresentou-se (e apresenta-se) como um apoio frente às mazelas existenciais.

Mesmo ferido, cruelmente injustiçado
eu tô tranquilo Deus é o meu advogado
sei que há inveja, maldade, perseguição,
mas meu Deus ele é fiel e cai por terra a maldição

[..]

Fé em Deus

Sigo de cabeça erguida, sem nada temer
é um livro aberto a minha vida e você pode ler
porque eu não vou fugir,
não vou me esconder,
olho grande, inveja só vem me fortalecer

Para Simmel (1912), a base para o *fenômeno religioso* é a vida mas tal fenômeno não é a religião em si. A junção entre forma e conteúdo (que origina a religião) só ocorre porque “a disposição religiosa do ser humano, enquanto modo característico do desenrolar do seu processo vital, faz com que todas as possíveis esferas onde ocorre esse processo sejam experimentadas como religiosas” (Simmel, 1912, p. 27)

Por isso, Simmel (1912, p. 31, grifo nosso) define três ambientes onde apresenta-se “essa transposição para a tonalidade religiosa”. Destaca-se aqui as *relações frente ao destino*.

Qualquer que seja nossa reação subjetiva ante o destino- resignada ou rebelde, esperançosa ou desesperada, exigente ou satisfeita-, ela pode ser tanto plenamente irreligiosa quanto plenamente religiosa. *Por sua exterioridade, todo “destino” contém algo que não é compreensível para nós e aí ele recebe um selo religioso*. Isso ocorre também porque todo acaso, desde que seja vivido como providencial, ainda tem um *sentido*.

O autor da música em questão coloca-se enquanto sujeito está estigmatizado pela sociedade. Entretanto, vê todas essas adversidades como algo que lhe fará crescer enquanto sujeito, uma vez que Deus o defenderá.

Nas *relações frente ao destino*, os indivíduos, evidencia Simmel (1912, p. 32), passam a experimentar a categoria da causalidade enquanto ação do plano de Deus, ou seja, todas as adversidades da vida fazem parte do caminho salvífico.

no plano religioso, o destino será sempre acompanhado por tais tensões emocionais, ordenadas segundo tais escalas de valores e transfiguradas por tais interpretações que deverá necessariamente adequar-se à significação religiosa e à ideia de que Deus cuida de seus filhos da melhor maneira possível.

Outra característica da *fé*, que se orienta no plano do subjetivo, pode ser observado ao longo de toda a música e na própria *fé* em si. Observa-se nestes indivíduos possuidores de um *estado de ser* orientado para fora de si, um processo que apresenta características benéficas para sua vida em sociedade.”Foi corretamente apontado que a fé no divino cria forças e calma, estabilidade moral e elevação acima das cadeias ordinárias da vida, o que é totalmente independente da realidade objetiva do objeto”. (Simmel, 1912, p. 32)

Para Simmel (1912, p. 33) a religião possui uma estrutura que se assemelha a *estrutura sociológica* presente na sociedade. Esta, consiste em *relações*

recíprocas entre os indivíduos, onde, por vezes, se “materializam em modos concretos: ofícios e leis, estatutos e propriedades, linguagem e outros meios de comunicação”.

Um mesmo aspecto da vida social- que antes e depois de determinado período é representado por diferentes modos de relação entre humanos- poderá então assumir a forma religiosa. Isto é muito claro nas legislações que, em certas épocas e lugares, apresentam um caráter teocrático e se submetem inteiramente à sanção religiosa, mas, em outro lugar, são garantidas pelo poder estatal ou pelo costume.

Tal fato pode ser evidenciado nessa pichação (foto 1) registrada em um bairro de periferia, localizado no município de São Mateus ao norte do Espírito Santo, nas imediações do campus da universidade.

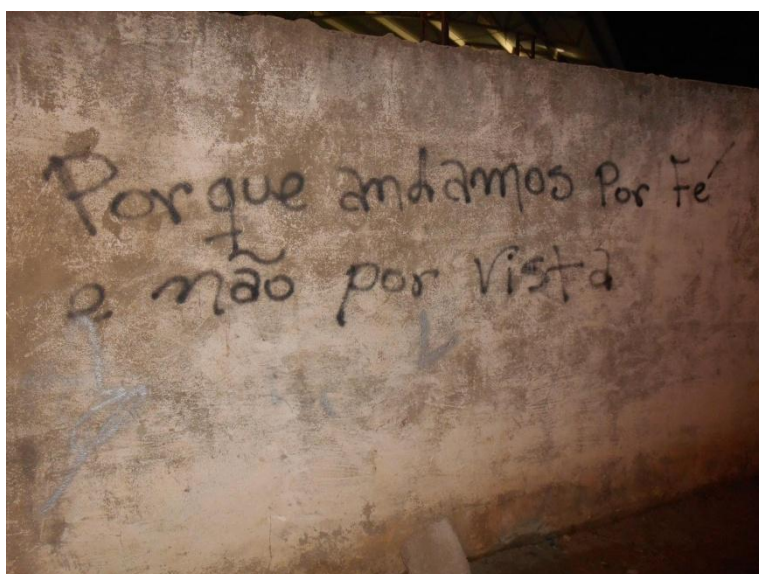


FOTO: acervo pessoal

Nessa pichação, quando o autor afirma “andamos por fé”, evidencia-se que este está se referindo a uma *relação psíquica específica única* gerada, por vezes, por meio do *processo psicológico da religião* a qual possui uma *estrutura* que se assemelha a *estrutura da sociedade*, que em alguns lugares, por conta das *relações recíprocas*, definem as normas religiosas como base para suas condutas, leis e normas sociais.

Outro conceito explorado pelo autor é a *unidade* e como esta se insere dentro das religiões cristãs. Evidencia Simmel (1912) que nas chamadas *culturas antigas*, os grupos que se perduraram eram também *comunidades de culto*. Como no caso do Império Romano onde existiam as chamadas *guildas* na qual cada uma delas possuía, aparentemente, ter um *sinete religioso*.

Posteriormente, o cristianismo adotou o espírito de *unidade* através da Igreja por meio das *guildas* que existiam pelo Império Romano. As festas religiosas se apresentam como meio difusor desta ideia, uma vez que esta é a representação

exata daqueles que possuem as mesmas emanções religiosas. Dessa forma, “a unidade pacífica do grupo social aparece como um estado preliminar da religião”.

a comunidade religiosa aparece aqui como uma forma superior de unidade interna grupal; em certo sentido, a religião é a essência da paz, é o modo de vida em grupo que chamamos de quietude e se solidifica como uma única ideia. Podiam ocorrer conflitos entre os crentes enquanto indivíduos privados, agentes econômicos ou temperamentos violentos, *mas entre gente que buscava o mesmo bem religioso só podia haver paz.* (idem, p. 58, grifo nosso)

Esta *unidade* pode ser percebida na música Som de Preto de Amilka e Chocolate. O autor da música evidencia que mesmo ela sendo uma produção cultural específica desta cultura (funk), o ritmo causa agitação e euforia assim que é tocado.

É som de preto
De favelado (demoro!)
Mas quando toca ninguém fica parado

Porque a nossa união foi Deus quem consagrou
Amilka e chocolate é new funk demoro!
[...]
Então eu peço liberdade para todos nós dj's
Porque no funk reina paz e o justo é nosso rei!

Quando o autor retrata na música “a nossa união foi nosso Deus quem consagrou” transmite não somente a ideia de *unidade* trazida pela *religião* mas é também sinônimo de felicidade e paz. Um *estado de ser* que se assemelha ao *estado de ser* dos que com ele convive. De forma que isso gera resultados benéficos para o grupo, como dito mais a frente na música “porque no funk reina a paz”.

Um fato evidenciado por Simmel (1912, p. 38) é a relação de dependência entre os indivíduos para com a sua divindade e o seu comportamento perante a sociedade. Tal ideia, pode ser observada na música Jesus Cristo de MC Menor do Chapa, a baixo, uma pichação (foto 2) contendo semelhante citação.



FOTO: acervo pessoal

já é comum a covardia
pega o bonde de surpresa
a nossa guerra é declarada que a pobreza
porque a princesa ta correndo atrás do sapo
basta só mostra o placo o cordão é o chamarisco nós desfruta do melhor
que é pra compensar o risco

Porque Jesus Cristo é o dono do lugar
e a mente do Judas nunca prevalecerá
Porque Jesus Cristo é o dono do lugar
e a mente do Judas nunca prevalecerá

Ao longo da música, o autor apresenta um paralelo entre sua vida e o seu cotidiano e onde este por sua vez apresenta-se enquanto pertencente a divindade superior. Ao afirmar que “Jesus Cristo é o dono do lugar” o autor da música afirma o sentimento de dependência para com a divindade. Tal crença, lhe oferece retorno uma vez que se “Jesus é o dono do lugar”, “a mente do Judas nunca prevalecerá”.

A interação entre o ser humano e seu deus engloba toda a escala de relações possíveis, em ordem tanto sequencial como simultânea; assim essa interação reproduz de modo inegável os padrões de comportamento existentes entre o indivíduo e seu grupo social. (Simmel, 1912, p. 39)

Considerações finais

As considerações finais aqui apresentadas com relação a esta pesquisa são preliminares e estão passíveis a modificação e contestação, uma vez que este campo de pesquisa está a todo momento a transmutar-se.

A complexidade das relações humanas e sociais requer uma análise minuciosa de seus comportamentos frente às suas relações recíprocas. O processo de construção da identidade dos indivíduos é abstruso e constante.

Desta forma, analisar e compreender como e porque as classes subalternas que produzem/consomem funk trazem a religião para dentro de suas produções culturais, requer sobretudo valer-se do processo histórico-cultural desta cultura bem como da religião inserida neste espaço.

Simmel define três ambientes que tendem a ser religiosos: “ante o mundo exterior e natural”, “ante o destino” e “ante o ambiente humano ao redor”. Os indivíduos inseridos nesses espaços, externalizam sua religiosidade, entrando assim em um estado psicológico de necessidade e satisfação.

Neste estado, conseqüentemente, os indivíduos necessitam de uma realidade que os satisfaça, processo esse que acarretará na objetivação de sua religiosidade em algum objeto da religião.

A religião por sua vez, expõe Simmel (citando Kant), enquanto uma “atitude íntima da alma”. Tratando-se do cristianismo, que por meio da igreja católica, introduz na religião a ideia de paz entre seus pares, ideia esta que se propaga por meio das festas religiosas, possuidoras de um espírito comunitário.

Estes indivíduos carregam a sua religiosidade externalizada no dia a dia como sua visão de mundo, uma vez que estes possuem esta forma singular de ver a vida, comparada por Simmel ao filósofo ou o artista.

Enquanto grupo praticante de uma cultura com características singulares, enquanto possuidores de uma visão singular de mundo, visão esta sob a óptica da religião, aglutinam às suas produções culturais, sua religiosidade, uma vez que é sob esta óptica que eles observam as diferenças entre os outros grupos de indivíduos existentes na sociedade.

Analisar o funk enquanto produção cultural das classes subalternas, é pensar na própria relação recíproca com a cultura produzida pelas classes dominantes (Ginzburg, 1939), ou seja, na estrutura social que estes indivíduos estão inseridos.

Se a religião é portanto sua forma de ver o mundo, suas produções culturais estarão atreladas à esta visão. Utilizando-a como medida protetora frente às mazelas existenciais, em um cenário eterno de luta entre as forças sobrenaturais criadas por meio do processo psicológico da religião.

Tomar consciência destes processos construídos histórico-socialmente presentes ainda hoje na sociedade, é compreender como determinadas ações estão ainda sendo guiadas por esses processos.

Mais do que simples discursos e posturas, tais processos determinam, aparentemente duas coisas: ou esses processos são como apoio para o

enfrentamento das imposições sociais ou seguem na forclusão destes indivíduos do seio societário.

REFERÊNCIAS

Beschizza, C. B. C. L. (2015). Uma introdução ao funk carioca: trajetória inicial bibliográfica para futuras pesquisas. *Horizonte Científico. Uberlândia*, v. 9, n. 2, dez.

Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. (Amoroso, M. B. Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1976)

Junior, H. P. V. (1987). *O baile funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Medeiros, J. (2006). *Funk carioca: crime ou cultura? o som que dá medo. E prazer*. São Paulo. Terceiro Nome.

Paula, P. A. (2012) . A pessoa religiosa na sociologia da religião de Georg Simmel. *Pro-Posições*, 23(1), 203-208.

Paravidini, J. L. L. & Gonçalves, M. A. (2009). Neopentecostalismo: desamparo e condição masoquista. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 9(4), 1173-1202.

Simmel, G. (2010). *Religião: ensaios volume 1/2- Georg Simmel*. Olho d'Água. São Paulo.

Torres, R. (2007). Neo-pentecostalismo and the new spirit of capitalism in the peripheral modernity. *Perspectivas*, 32,85-125.

AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

SOUZA, Neruza Mariana Motta

Mestrado Profissional em Educação do Campo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP
marianamottamst@gmail.com

FERREIRA, Marcus Tadeu Barbosa

Mestrado Profissional em Educação do Campo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP
marcustadeubarfer@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho tem como temática a experiência de auto-organização dos educandos enquanto um elemento pedagógico da Educação no MST. A pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares, município de São Mateus, Espírito Santo. A pesquisa teve como objetivo compreender a experiência de auto-organização dos educandos, de maneira a desvelar desafios e potencialidades dessa experiência educativa. Em termos metodológicos conjugamos os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental e a realização do Círculo de Cultura com os educandos do 7º ano da escola. Nossos resultados revelam que, auto-organização como elemento pedagógico que fortalece o protagonismo dos educandos, a formação humana e a perspectiva de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação no MST. Pedagogia do Movimento. Auto-organização dos educandos.

1. Introdução

Nas duas últimas décadas emerge em nossa sociedade, o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” que, no conjunto de suas ações tem pautado o direito a educação pública de qualidade, conquistado espaço na agenda

governamental e na legislação educacional (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

Entre as ações do movimento situamos o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997, propiciou a realização, em 1998, da Iª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com a inserção de outros sujeitos além do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A parceria entre esses coletivos fomentou debates acerca da educação dos trabalhadores do campo e reflexões sobre o conceito de educação, a escola do campo e o projeto de desenvolvimento de campo e sociedade (MST, 2014).

Vale lembrar, o papel do MST, no Movimento Nacional da Educação do Campo, com destaque para a Pedagogia do Movimento e a formação humana em sua relação com a luta pela Reforma Agrária. A Pedagogia do Movimento “tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra enraizando-os em uma coletividade forte, e pondo-os em movimento na luta pela sua própria humanidade” (CALDART, 2004, p. 19).

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica do MST fundamenta-se em princípios filosóficos e pedagógicos como o trabalho coletivo, trabalho socialmente útil, trabalho como princípio educativo, solidariedade, organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática (D’AGOSTINE, 2009).

Entre os princípios pedagógicos do MST, a auto-organização dos estudantes orienta diversas atividades que perpassam o chão da escola e refletem na organização dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Segundo Camini (2009), a auto-organização dos estudantes é pensada como fio condutor da formação e gestão da escola do campo.

Auto-organização é uma prática dos cursos do MST, envolvendo a administração do espaço pedagógico e condições de convivência, a gestão do processo político pedagógico, a organização das famílias nos acampamentos, assentamento e nas escolas, ou seja, da educação do MST desde sua gênese, este elemento é expresso como um princípio da Pedagogia do Movimento.

Auto-organizar-se significa ter um tempo e espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para a sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola (MST, 2005, p. 173).

Um valor fundamental da auto-organização é a garantia da integração, vivência em grupo, a capacidade de organização e autonomia, vale ressaltar, que quando trabalhamos coletivamente no espaço educativo desenvolvemos o espírito da cooperação, solidariedade e da troca de experiência, o que é essencial no processo de formação integral do ser humano.

O caminho metodológico adotado neste estudo envolveu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, sendo desenvolvida em três fases: 1) fase exploratória 2) levantamento e organização de dados e 3) sistematização análise de dados.

A pesquisa bibliográfica, como apresenta Gil (2012, p.44), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Na pesquisa bibliográfica, procuramos estudar a Educação do Campo, com destaque para os principais conceitos presentes no artigo, entre eles a auto-organização dos educandos no MST. Assim, na revisão de literatura os principais autores estudados foram Pistrak (2011), Caldart (2004, 2012), Camini (2009), D'Agostine (2009). Também incluímos os cadernos de Educação do MST, como Dossiê MST Escola 1990-2001 e os verbetes Escola Itinerante, Mística, MST e Educação, Pedagogia do Movimento do dicionário da Educação do Campo.

Ainda, na fase exploratória dessa investigação realizou-se a pesquisa documental em arquivos do MST e da escola que auxiliaram caracterização da E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares. Entre os documentos estudados estão a proposta educativa do MST, documentos sobre o Assentamento Zumbi de Palmares e a E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares. Esses documentos abordam a experiência de auto-organização na escola elaborados pelos próprios educadores e socializados em outros espaços de educação do campo. Com relação aos registros sobre o assentamento tivemos acesso ao documento sobre a memória e história do assentamento elaborado pela coordenação do assentamento no ano de 2012.

A segunda fase da pesquisa envolveu a elaboração do instrumento de coleta de dados e a realização da pesquisa de campo com os educandos do 7º ano da E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares. Olhando para o caráter desse trabalho, em que, os educandos são os protagonistas optou-se pela realização do Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o engajamento dos envolvidos com o tema de estudo.

A realização do Círculo de Cultura tem intencionalidade de propiciar o protagonismo e a autonomia dos participantes, sendo característica a participação e o diálogo na construção do saber coletivo, que seja contextualizado e comprometido com a transformação da realidade (MONTEIRO, et al, 2013).

O Círculo de Cultura foi realizado com os educandos da turma do 7º ano, no dia 01 de outubro de 2017, considerando que essa turma vivenciou desde a Educação Infantil o processo de auto-organização na escola.

Inicialmente realizamos a transcrição do áudio do Círculo de Cultura, seguida da leitura flutuante e exaustiva. Posteriormente, sistematizamos os dados, a partir do recorte temático articulado a revisão de literatura possibilitando assim as inferências e interpretação dos dados. A realização da análise de permitiu o acessar os conteúdos do Círculo de Cultura e interpretar a experiência de auto-organização da E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares.

2. Desenvolvimento

Na Escola Zumbi dos Palmares a auto-organização dos educandos perpassa por diferentes momentos do cotidiano escolar como: a auto-organização da sala de aula; auto-organização nos momentos da alimentação; auto-organização das atividades extraclasse; e a auto-organização da chegada e saída dos educandos da escola.

Os educandos explicitaram durante a realização do Círculo de Cultura que a auto-organização na escola objetiva contribuir nos diferentes espaços de formação na escola e nas atividades fora dela. A auto-organização é: “organização de todos juntos, para melhorar o convívio, ajuda a ter o respeito, a amizade, tudo” (Ariane Alexandre dos Santos).

Outro objetivo destacado pelos os educandos referem-se à disciplina, a convivência e do cuidado entre eles:

eu acho que o principal objetivo da auto-organização é pra gente ficar mais organizado, na hora de lancha ou na hora de sair da sala, a gente chamar os núcleos, antes quando não tinha o núcleo ia tumultuado, e as pessoas se machucavam (Nestor Pereira dos Santos Lima).

Quando a gente não se organizava nos núcleos era tudo bagunçado, agora é melhor, mais organizado, a gente conversa com todos (Gustavo Menon Silva).

Sobre a auto-organização Pistrak (2011), apresenta que o grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente é efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.

Assim, vemos que a auto-organização fortalece a possibilidade do coletivo de educandos ter consciência das suas responsabilidades e cuidados com o coletivo, assim, se educando para a participação social. Então, a auto-organização como princípio educativo contribui em relação ao envolvimento dos educandos nas decisões e atividades realizadas no processo ensino e aprendizagem, exercitando o protagonismo dos educandos.

Uma estrutura muito importante na auto-organização da escola é a formação dos núcleos de base, o coletivo de educandos da escola está organizado nesses núcleos, que são coordenados pelos educandos com orientação dos educadores, em que cada criança coordena e é coordenado nas diversas atividades da escola. A educanda Suzana Amorim Motta relata que “o núcleo é um grupo de educandos da escola, cada turma na sua sessão, que ajuda a organizar o geral da escola, por exemplo, na sala de aula, refeitório ou alguma atividade fora”.

Os estudantes relacionam a organicidade da escola com a organicidade interna do Assentamento Zumbi: “é tipo os núcleos do assentamento, que é como se fosse os bairros, ajuda a organizar, a fazer as coisas, são 07 núcleos aqui no Zumbi” (Nestor Pereira dos Santos Lima).

Vale ressaltar que o Assentamento Zumbi dos Palmares tem uma estrutura organizativa que contribui nos diversos aspectos da vida coletiva da comunidade. Os Núcleos de Base fortalecem a participação e a organização comunitária das famílias, a partir dessa estrutura organizativa são organizadas diversas atividades do

Assentamento e do conjunto do MST, como mutirões, assembleias, reuniões, encontros, mobilizações e outras.

É notória a organização nos diferentes espaços da escola, mas a auto-organização tem a necessidade de ir além disso. Segundo França (2013), os núcleos de base do coletivo de estudantes na escola têm tarefa de ser um espaço de convivência e auto-organização, além de um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos dentro da escola, buscando fortalecer a coletividade da escola, planejando ações voltadas para o campo experimental, da produção, e também de planejar e realizar as tarefas coletivas.

Em nossas análises constatamos que na E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares, os núcleos de base têm sua identidade coletiva, como nome, palavra de ordem e simbologia no jardim em frente à escola, além de ornamentar a escola, este serve para dar a identidade do núcleo, para indicar o local onde os estudantes vão aguardar a sua vez de entrar para a sala de aula, no ônibus escolar, ou a outro espaço coletivo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, além dos núcleos, existem os setores dentro da auto-organização, essa instância contribui na organização de outros espaços educativos que perpassam o núcleo, cada setor tem o acompanhamento de um educador, sobre os setores a educanda Ariane Alexandre dos Santos relata: “tem as tarefas dos núcleos também, e os setores de mística, finanças, tarefas e trabalho prático, vida de grupo e esporte e lazer”.

A auto-organização dos educandos enquanto princípio da proposta pedagógica do MST tem sido destacada como fundamental nos processos de aprendizagem:

A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado; a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora; o exercício da crítica e autocrítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, se assumir ora posições de comando, ora posições de comandado; a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e ousadia; o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns; e a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos [...] (MST, 2005, p. 174).

As análises dos dados revelam que na E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares a dinâmica da auto-organização contribui no fortalecimento da relação entre os educandos, bem como no exercício do seu protagonismo. Os educandos enfatizam, ainda, princípios da auto-organização na escola, como as questões da convivência, apontando o respeito como um valor importante no cotidiano da escola “auto-organização é respeitar o espaço de cada um e a si mesmo, tentar viver sem brigas” (Ariane Alexandre dos Santos).

Podemos contatar que na formação do indivíduo, a participação é um elemento essencial. Sobre este princípio a educanda Fábila Pereira Lacerda relata que: “a participação conta muito aqui na escola na auto-organização, até mesmo quando a gente vai para algum lugar tipo os encontros dos Sem Terrinhas mesmo, a participação tem que ser boa”.

Fica evidente a compreensão dos educandos sobre a coletividade na escola, o diálogo e o respeito na escola:

a auto-organização é muito importante, porque inclui a participação do coletivo, e a gente fica mais organizado também, formar amizade sem deixar ninguém excluído (Nestor Pereira dos Santos Lima).

com a auto-organização a gente traz a questão do diálogo, do respeito (Karoline Fabem Sandre).

Sobre o diálogo, Freire (1993) nos desafia que para todo projeto de educação que se pretende ser libertadora, inicie por sua própria coerência metodológica, que provoca a postura dialógica como fundamento do processo libertador (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Os dados analisados revelam, ainda, que na dinâmica de formação da E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares fica evidente o protagonismo dos educandos dentro dos núcleos e setores da auto-organização.

No que se refere aos desafios da auto-organização E.M.E.I.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares, os educandos apontam desafios que envolvem a relação educando-educando e educador-educando.

às vezes estamos com pressa e não respeitamos a auto-organização, tipo saímos da sala a ao invés de ir pro núcleo vamos direto para ônibus (Aline Gomes Vicente).

eu acho que pode melhorar muito, por exemplo, nos temas dos núcleos que a gente escolhe o nome, palavra de ordem e simbologia, o grande tema é decidido pela equipe de educadores, esse ano a equipe decidiu que o tema são os biomas brasileiros, ano passado foi os revolucionários da educação, a gente também quer decidir (Caio Nepomuceno Verdeiro).

Isso nos remete a auto-organização como um processo contínuo, em que o coletivo de educandos vai, de maneira gradativa assumindo a responsabilidade individual e coletiva. Questionados sobre o espaço para resolução dos desafios os educandos apontam outro desafio, relacionado ao instrumento da Avaliação Semanal.

a gente dá a proposta dos encaminhamentos dos problemas da vida de grupo na escola e a equipe de educadores que decide, mas a gente não acompanha mais (Caio Nepomuceno Verdeiro).

a gente conversa, faz proposta e os educadores falam que na próxima semana vai encaminhar e nada, perdeu o sentido (Nestor Pereira dos Santos Lima).

Diante disso, podemos constatar que a auto-organização não está pronta, é um movimento constante, em que educadores e educandos devem contribuir com este processo. Segundo o educando Caio Nepomuceno Verdeiro “todos participam da auto-organização na escola, mas sempre pode melhorar né”.

Como a auto-organização é um elemento pedagógico que não está pronto, vemos a necessidade constante de refletir e de ter atenção para que a auto-organização não vire apenas um mecanismo de execução de tarefas, perdendo o seu princípio educativo.

A presença da auto-organização como um elemento meramente técnico no cotidiano escolar não efetiva o coletivo infantil na escola, inviabilizando a concretização de ações que disseminem o hábito de viver e de trabalhar em coletivo (BALDOTTO, 2016, p. 97).

Assim, a autonomia é um valor a ser mais estimulado no cotidiano da escola, entendendo que “Os educandos devem aprender a resolverem sozinhos

seus problemas, mesmo que os educadores entendam que suas propostas são melhores” Luedemann (2002 p.327).

É essencial a contribuição dos educadores no processo da auto-organização dos educandos, sobre esta relação Pistrak (2011), enfatiza:

O medo de que as crianças dificultem o trabalho e ignorem os problemas que estão sendo tratados é sem fundamento, sobretudo se as crianças que participam no trabalho orgânico do Conselho Escolar se tornarem cada vez mais conscientes da *responsabilidade* ligada ao seu trabalho, se seu espírito não distinguir entre “nós” (crianças) e “eles” (educadores), se considerarem os professores como companheiros mais velhos, íntimos e de maior experiência, mas desejosos de serem ajudados no trabalho (PISTRAK, 2011, p. 163).

A auto-organização dos educandos como elemento pedagógico da Educação do Campo, perpassa também pelo trabalho coletivo dos educadores, contribuindo nesta experiência. Afinal, a autonomia, a coletividade, o companheirismo são valores que devem ser estimulados no cotidiano, dessa maneira, trabalhar para romper com a lógica de educação rígida e tradicional.

3. Considerações finais

Com a realização desse trabalho ficou evidente o reconhecimento da diversidade de experiências na Educação do Campo, assim como a necessidade constante de reflexão e de sistematização dessas experiências pedagógicas como a auto-organização dos educandos, para inspirar e contribuir em outras práticas pedagógicas. Estimular valores como da coletividade, solidariedade, responsabilidade coletiva, junto com a autonomia e protagonismo dos estudantes é algo que nos encanta, ainda mais quando pensamos na educação como ferramenta de transformação e emancipação social, pois precisamos formar crianças e jovens para participar das diversas atividades da sociedade.

Vivenciar o conjunto de atividades da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares, foi muito significativo, pois mesmo conhecendo a experiência estudada, a realização do Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou a partir de um olhar investigativo, mais aprofundado na realidade e no estudo teórico, refletir e pensar

sobre a formação e a prática docente. Cabe ressaltar, que para afirmar e defender a educação do campo trabalhada nestas e outras experiências, é importante conhecer de fato, e compreender a partir de vários olhares.

O percurso de estudo na Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo com a realização deste trabalho possibilitou no processo investigativo e de elaboração refletir e aprofundar os conhecimentos acerca da Educação do Campo, que fez e faz parte da minha vida, ora como educanda, ora como educadora e militante, intercalando processos de formação, articulação e luta.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em Movimento: dos Planos Ação Pedagógica em Escolas Multisseriadas e Anos Iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, I. **Escola Itinerante dos Acampamentos do MST: um contraponto á escola capitalista?** Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, (Tese doutorado). Porto Alegre, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bahia, 2009.

FRANÇA, Dalva Mendes. **Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos - MST/ES**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 2013.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. ARROYO, Miguel Gonzalez. AUGUSTO, Roseli Carlos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2012.

MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. et al. **Círculo de Cultura como metodologia para a coleta de dados em enfermagem na interface com a educação em saúde**. Natal, 2013.

MST. **Dossiê - MST Escola - Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação. n. 13 - edição especial. Veranópolis: Iterra, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

O PLANO DE ESTUDO: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

OLIVEIRA, Janaina Boldt de

Resumo

O trabalho aborda a experiência recente da Escola Comunitária Rural, a EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli, que tem como proposta educativa a Pedagogia da Alternância. A alternância pedagógica busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade vivenciada em seu cotidiano, de forma a promover constantes trocas de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o ambiente escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar o Plano de Estudo da EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli, de maneira a identificar as contribuições e desafios deste instrumento pedagógico na experiência em curso. A pesquisa de abordagem qualitativa envolveu a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo com questionário aberto e diário de campo. No processo de organização, sistematização e análise dos dados foi realizado a partir dos pressupostos do método da análise de conteúdo. No conjunto dados analisados constatamos que o Plano de Estudo da experiência em curso tem como objetivo um instrumento que guia toda ação pedagógica dessa escola. Acrescentam-se, ainda, as potencialidades deste instrumento pedagógico no processo de formação dos educandos, sendo um estudo pautado na realidade do estudante com possibilidades reais de transformá-la. Os resultados alcançados revelam os desafios vivenciados pelos educadores desde o processo de implementação do Plano de Estudo na escola e também as contribuições deste instrumento no processo de formação dos jovens.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Plano de estudo.

Introdução

O movimento nacional de Educação do Campo surge na década 1990, a partir das reflexões geradas no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado na Universidade de Brasília, em 1997. Vale destacar que, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), já motivava o debate em torno da educação dos trabalhadores do campo, além da experiência com as escolas de assentamentos e dos acampamentos reconhecidas no contexto educacional como experiências educativas inovadoras. É neste contexto que a luta pelo direito a educação pública de qualidade se fortalece nacionalmente.

A Educação do Campo emerge a partir da organização e luta dos movimentos sociais do campo, reivindicando o direito a educação pública aos trabalhadores, assim como, a implementação de uma política efetiva de

fortalecimento da escola pública de qualidade. Deste modo, a Educação do Campo pauta a formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais (SANTOS, 2009).

Entre os aspectos fundamentais para a Educação do Campo, a educação compreendida como um processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações, compreendendo que a educação forma sujeitos protagonistas de sua própria história. Esse entendimento de educação se faz presente nas Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A compreensão de escola do campo que assumimos é aquela que trabalha desde os interesses políticos, culturais, econômicos dos diversos grupos de trabalhadores do campo, em suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores e conhecimentos, realçando a importância da identificação política, também a inserção geográfica da própria realidade cultural do campo que são fundamentais para sua realização (MELO, 2013).

Desse modo, a educação é determinada como um meio de formação que possibilita a continuidade dos estudos e outra relação com o mundo do trabalho se desenvolvendo “na vida familiar, no meio da sociedade, na convivência humana e no trabalho, sobre a educação básica tendo por finalidade desenvolver no educando formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (QUEIROZ, 2011.p.41).

Na Educação do Campo, a expressão campo é compreendida como um lugar de produção de vida, dinâmica própria de trabalho e de cultura, com possibilidades diversas que dinamizem a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana, considerando que estas questões estão intrínsecas a situação educacional, por tanto, exigem políticas próprias e adequadas a esta realidade (KOLLING et al, 2002; CALDART, 2003).

No Movimento da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância enquanto proposta metodológica e pedagógica tem orientado os processos formativo dos educandos e sido fundamental para envolver as famílias na educação dos filhos, contribuir com desenvolvimento da agricultura familiar camponesa e fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. No conjunto das experiências, a Pedagogia da Alternância tem sido destacada como uma alternativa de não destruir o contato dos estudantes com o campo (NAWROSKI, 2012).

Vale destacar que a Pedagogia da Alternância possibilita o aprendizado nos diferentes tempos e espaços de formação – quando o estudante está no espaço escolar e quando está com sua família, uma formação que possibilita a integração teoria e prática. Nesta perspectiva, “são utilizados diversos instrumentos

pedagógicos, o Plano de Estudo (PE) é considerado o fundamental instrumento por possibilitar articulação teoria-prática. O PE é um guia da Pedagogia da Alternância que investiga um tema, considerado também um instrumento de pesquisa” (GIMONET, 2007).

Na década de 1970, os agricultores do norte do Espírito Santo, incentivados da Pastoral Social da Igreja Católica, também estimulados no modelo de formação, procuraram essa experiência no sul do Estado, surgindo assim, as EFA's de Jaguaré, São Gabriel da Palha (Bley) e São Mateus (Nestor Gomes). Posteriormente surgiram também as EFA's de Rio Bananal, Nova Venécia (Chapadinha), Pinheiros, Boa Esperança e Montanha (Vinhático). (EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli, 2014, p.7).

A partir da existência das EFA's ligadas ao MEPES, foram sendo criadas posteriormente, Escolas com Pedagogia da Alternância nos Assentamentos, mantidas pelo Estado. Também vai surgindo as Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, ligadas a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas Municipais de Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal e Colatina com a mesma proposta pedagógica (EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli, 2014, p.7).

Especificamente, no município de Vila Valério-ES, a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Rural Camponesa Conjunto Agostinho familiar Partelli (EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli) constitui uma experiência educativa recente e inédita no Estado, especialmente, com relação a alternância pedagógica, por estar ligada a formação integral do educando, um dos princípios fundamental dos CEFFAs.

Considerando o Plano de Estudo instrumento guia da Pedagogia da Alternância, que vem contribuindo com a formação educacional de muitos estudantes. Assim destacamos algumas interrogações considerando sua relevância: Com relação a alternância pedagógica, como tem sido desenvolvido o Plano de Estudo? Quais as contribuições e desafios do Plano de Estudo? O presente estudo tem como objetivo analisar o Plano de Estudo da EMERFEC Conjunto Familiar Agostinho Partelli de maneira a identificar as contribuições e desafios do Plano de Estudo na experiência em curso.

1. Referencial teórico

Orientado pela temática da Educação do Campo e como a mesma pode contribuir na formação de diversos sujeitos, organizamos esta revisão de literatura a partir dos seguintes temas: A Educação do Campo e o protagonismo dos movimentos sociais; Pedagogia da Alternância e seus instrumentos.

1.1 Educação do campo e o protagonismo dos movimentos sociais

O movimento nacional de Educação do Campo teve seu início marcado quando ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado na Universidade de Brasília, em julho de 1997. O Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST) já trazia uma grande bagagem de experiências de educação do campo com suas escolas de assentamentos e dos acampamentos, sendo já reconhecidas em várias instituições importantes. Desta forma tratava-se assim da mesma questão da luta dos educadores que pautavam uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, na qual assegura a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.)

Destacamos alguns fenômenos importantes da educação do Campo depois que começou prosseguir sua construção no Brasil, compreendendo que os seguintes aspectos são fundamentais para esta educação, na qual se destaca que a educação é como um processo formativo, que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações, compreendendo também que a educação formara o sujeito para ser protagonista de sua própria história e este entendimento de educação vem retratada nas diretrizes operacionais no seguinte parágrafo:

ampo é definida pela sua avinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Por se tratar de Educação do campo com amplo conhecimento e diversos métodos de ensino, há também a necessidade da presença de um trabalho coletivo, trabalho este que envolve a família, educadores, educandos e a sociedade em si. A família tem um papel importantíssimo na Pedagogia da alternância, pois ela é quem acompanha o estudante na estadia; o educador tem como função de orientar na seção onde o estudante receberá várias orientações para a estadia, o estudante cumpre o papel de realizar todas as atividades orientadas para a estadia letiva, juntamente da família ou da comunidade, por isso esta parceria de vários sujeitos envolvidos nesta formação.

Se em âmbito nacional identificamos nos últimos anos a ampliação das experiências de formação por alternância a partir do conjunto de ações movimento da Educação do Campo, no Estado do Espírito Santo, território onde surgiu as primeiras experiências brasileira de Pedagogia da Alternância, identificamos um fenômeno novo – a emergência de experiências educativas fundamentadas na Pedagogia da Alternância, na rede municipal e estadual de educação e em assentamentos da reforma agrária nas diferentes modalidades de ensino.

2. A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos

A proposta da Pedagogia da Alternância no Brasil ocorreu primeiramente com implementação das EFAs e, posteriormente, com as CFRs. As EFAs e CFRs são as experiências de formação por alternância mais antigas na sociedade brasileira, tendo influenciado de maneira direta a implementação de outras experiências de formação por alternância no país, constituindo nos anos do 2000 os CEFFAs (SILVA e QUEIROZ, 2007).

Os CEFFAs se fundamentam-se em quatro princípios: 1) A Pedagogia da Alternância, 2) a Associação dos Pais, 3) o Desenvolvimento do Meio e, 4) a Formação Integral dos jovens.

Segundo Melo (2013), a Alternância é a pedagogia que possibilita dialogar as aprendizagens do meio escolar com a realidade dos estudantes, possibilitado a agregação dos saberes científicos com os populares.

A associação é outro pilar fundamental que constitui o CEFFA, a associação é um meio que possibilita o melhor envolvimento da família com a escola, “onde na maioria das vezes é deliberada a responsabilidade de conduzir diversos espaços em aspectos diferentes dentro do CEFFAS, tais como: econômico, político, jurídico e gestão” (MELO, 2013, p. 41).

Com a junção destes dois primeiros pilares, torna a formação com um meio de associar o trabalho da família com o estudo, a associação faz com que a

família perceba o seu papel de educador juntamente com o monitor, o ensino por meio da Alternância vai se concretizando com a família e a comunidade, contribuindo assim para o processo de formação dos estudantes que é associado a três parceiros a escola- família-comunidade (MELO, 2013).

O pilar, Formação Integral, corresponde no sentido do estudante não somente se formar em um ensino técnico ou profissional, mas também que sua formação seja para a vida e para o trabalho, tornando um sujeito capaz de ser autônomo e crítico da realidade social, sendo construído esta formação juntamente de sua família e da comunidade.

É importante ressaltar que estes princípios estão interligados um ao outro, pois os sujeitos que os compõem têm relação de parcerias contribuindo com os acontecimentos e objetivos de cada pilar. A Pedagogia da Alternância possibilita o aprendizado nos diferentes tempos e espaços de formação – quando o estudante está no espaço escolar e quando está com sua família/comunidade, uma formação que possibilita a integração teoria e prática. Nesta perspectiva, “são utilizados diversos instrumentos pedagógicos, como o Caderno de Vida, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Estágio, Visitas a Comunidade, Visitas e Viagem de Estudo, Intervenções Externas, Caderno Didático e Projeto Profissional do Jovem” (MELO, 2013, p.14).

Entre os instrumentos destacados acima o Plano de Estudo (PE) é considerado fundamental por possibilitar articulação com os demais instrumentos e a relação teoria-prática. O PE é um guia da Pedagogia da Alternância que investiga um tema, considerado também um instrumento de pesquisa (GIMONET, 2007). O PE possui três “princípios importantes:

é a pergunta, em que os conhecimentos gerados no decorrer do PE, são vindos a partir das perguntas. O segundo princípio é o de transformação de ideias a partir de diálogo de conhecimentos práticos e teóricos, permitindo os sujeitos uma tomada de consciência, com isso surge o terceiro princípio que é a práxis, em que a reflexão instiga animo de transformação (BRUM e TELAU, 2016. p.12).

2. Metodologia

Para alcançar o objetivo desse estudo, tracejo as seguintes etapas dessa pesquisa de abordagem qualitativa:

A primeira etapa de caráter bibliográfico e documental envolvendo a leituras de documentos, artigos e livros sobre o assunto a ser trabalhado, visando aprofundar o conhecimento sobre o tema de estudo.

A segunda etapa da pesquisa corresponde a etapa de elaboração e desenvolvimento do instrumento de coleta de dados: questionário com questões fechadas e abertas para os educadores e educandos, cujo propósito é identificar as potencialidades e desafios do PE vivenciados pelos educandos, conhecer como ocorrem as aprendizagens a partir do Plano de Estudo, assim como identificar os sentidos e significados do PE para os educadores e educandos.

A última etapa da pesquisa será constituída pelo processo de organização, sistematização e análise dos dados a partir dos pressupostos do método análise de conteúdo.

O objetivo principal da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo, quanto da expressão desse conteúdo, a fim de evidenciar indicadores que permitam fazer inferências e interpretar a realidade estudada (FRANCO, 2012).

Referências Bibliográficas

BRASIL.Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1,de 3 de abril de 2002.**Diretrizes operacionais para a Educação do Campo**.MEC/SECADI, 2002.

CORDEIRO, Georgina N. k. Reis, N.S. Hage, S.M. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Brasília, v.24, n.85, p.115-125,abr 2011.

ESCOLA MUNICIPAL CONJUNTO FAMILIAR AGOSTINHO PARTELLI. **Proposta Pedagógica** da EMERC “Conjunto Familiar Agostinho Partelli”, 2014.

FRANCO, M.L.P.B. **O que é análise de conteúdo**. Cadernos de Psicologia da Educação. São Paulo, PUCSP (7): 1-31, 2006.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**.Rio de janeiro ,2007.

MELO, Erica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho e educação na escola família agrícola Paulo Freire, Viçosa**. 2013.

NAWROSKI, A. **Aproximações da pedagogia da alternância com a escola nova**. In: IXANPED-SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.)

QUEIROZ, João Batista Pereira. **A educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do Campo**. Revista NERA, Presidente Prudente, ano 14, nº.18,pp 37-46,2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Lurdes Helena; QUEIROS, João Batista Pereira de. **Alternância: concepções ePraticas no Brasil**. In: Lucia Helena Correa Lenzi; Denise cord. (org). Formação de educadores (as) EJA no campo. Compartilhando saberes.Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p.94-110.

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA OMNILATERAL NO PERCURSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DO IFES - *CAMPUS* ITAPINA

FERREIRA, Marcus Tadeu Barbosa

Mestrado Profissional em Educação do Campo/
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP
marcustadeubarfer@hotmail.com

SOUZA, Neruza Mariana Motta

Mestrado Profissional em Educação do Campo/
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP
marianamottamst@gmail.com

Resumo

A perspectiva omnilateral é fundamental para o profissional docente, pois ela é peça para a construção da identidade pedagógica do professor, que determinará a sua capacidade de compreender dialeticamente todos os aspectos da sociedade e da educação. Portanto, analisar de forma qualitativa o processo formativo do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Itapina é importante para discutirmos o viés do profissional docente formado, uma vez que esses aspectos encontrados no curso, são parte de sua atividade profissional. Para entender os fragmentos deste aspecto no curso, elencamos alguns instrumentos metodológicos, tais como: entrevistas, pesquisa de campo e revisão de literaturas, para conclusão dos objetivos propostos. Identificando elementos da ação anti-dialógica no percurso formativo, logo, buscamos elementos concretos para futuras reformulações dentro do âmbito da formação dos professores, tanto para os docentes do curso, como para os discentes que terão uma discussão palpável acerca do assunto.

Palavras-chave: Onnilateral; Educação; Formação, Sociedade.

1 Introdução

A educação é o ponto principal que impulsiona o desenvolvimento da sociedade, e esse fator está diretamente ligado à formação de docentes, que sempre foi um tema

complexo a ser discutido, visto que processo engloba diversos pontos de vistas que vão desde a formulação dos cursos de licenciatura, que são múltiplos, passando pela necessidade do estreitamento da relação entre a prática e a teoria na preparação para atuação, sendo concluída no exercício profissional, sabendo - se inclusive que esse exercício tem reflexo direto no trabalho pedagógico acumulado e desenvolvido.

Pensando um pouco mais sobre esse aspecto, é preciso entender que uma parte de importância da formação do profissional docente conforme citado anteriormente, passa pela perspectiva dialógica, social e humana, que mesmo não sendo mais importante do que qualquer outra área da formação, é essa perspectiva que constitui o eixo fundamental para superar as iniciativas e dificuldades individuais, se tornando uma vertente relevante na construção da sua identidade profissional.

Utilizando essa perspectiva da formação como suporte vamos levar o foco para o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, ou “LICA”, como é conhecido no léxico da comunidade do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, onde é ofertado. Tal curso, foi iniciado em 2010, no período noturno, com 154 créditos necessários para sua integralização. O curso, voltado para o trabalho de agropecuária nas escolas que se situam no campo, detém créditos que estão distribuídos em diversas áreas que englobam a química, física, matemática, biologia, português, zootecnia, agronomia, pedagogia, didática, desenho técnico, práticas de ensino e etc.

Essa diversidade de áreas encontrada na matriz curricular coloca o corpo discente em um leque de possibilidades que determinarão sua atuação após a formatura, porém, em uma formação crítico-reflexiva, que é a ideal para os cursos de licenciatura, o ponto de vista dialógico e humanista tem que interagir com cada uma das áreas que o curso de formação inicial se propõe a construir, pois é dentro desse aspecto que devemos imputar a capacidade que o docente terá de cumprir o seu papel, cooperando de forma preponderante com a realidade educacional, por meio da contribuição para o desenvolvimento epistemológico dos alunos, aumentando a relação ensino aprendizagem, e assim, se tornando condutor do desenvolvimento social dos discentes enquanto profissional, como trata a omnilateralidade.

A perspectiva onmilateral, etimologicamente vem do latim onde “om” quer dizer todo e “lateral” vem de “laterallis” (relativo a lado) de “latus” com significação de lado propriamente dito, com a junção etimológica, temos o conceito de uma formação de todos os lados, ou seja, passa pela conglomeração dessa multiplicidade de fatores que abordamos. A formação onmilateral deve se fazer presente nos cursos de formação inicial docente, pois como definida por Manacorda (2007), é uma formação que objetiva o homem por completo, seja no trabalho produtivo ou na vida em sociedade, que é antagônico à formação unilateral exclusiva para o trabalho, ou seja, um trabalho alienado.

Partindo dessa premissa, essa formação conceituada acima, evidência que a relação dialógica deixa a porta da comunicação aberta e assegura que o conhecimento verdadeiro se fundamentando numa amplitude do saber. Dando um foco maior nesses elementos para a formação inicial docente, Freire (1996) assenta a obrigação do protagonismo desse aspecto formativo quando diz que:

A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciênciamundo. (Paulo Freire 1996, p.12).

Baseado nessa perspectiva e a partir do diálogo alguns autores que discorrem sobre essas áreas, objetivamos como um todo, analisar o percurso pedagógico de formação docente do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, tendo em vista uma perspectiva onmilateral.

Para tal empreitada, a primeira forma de coleta de dados foi por meio da observação das práticas docentes, onde executamos tal empreitada de forma amplamente planejada, no intuito de problematizar as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes do curso. Na etapa subsequente, elaboramos uma pesquisa bibliográfica, onde, mergulhamos no projeto pedagógico do curso, matriz curricular, bem como autores que discorrem sobre o tema. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos na pesquisa de campo como instrumento metodológico a entrevista com áudio gravado, buscando investigar e reunir elementos de identificação das suas perspectivas e aproximações com a proposta de uma formação onmilateral.

2 Desenvolvimento

Os espaços formativos de professores devem proporcionar a estes futuros profissionais, plenas capacidades de libertação através do conhecimento por parte deles enquanto estudantes, conduzindo-os à reflexão sobre como se estabelece e se materializa as relações ensino aprendizagem, guinando-os sempre às diferentes formas de assimilação não só dos conteúdos por seus futuros educandos, mas também das concepções basilares como educação, escola, sociedade, trabalho, política, cultura, dentre outras, revelando inclusive que em todos esses contextos eles estão inseridos, culminando assim em uma função social de extrema importância, ou seja, a função do professor.

Arroyo (2002, p.9) mostra a problemática quando questiona os seguintes pontos:

[...]. no entanto, como professores e professoras se vêm frente a essas questões? Que espaço reservam para discutir suas funções sociais? Será que no seu dia-a-dia, entre uma escola e outra, fazem tal reflexão ou acabam sucumbindo ao sistema, mergulhando num fazer sem fim?

Outro autor que traz uma concepção sobre essa ideia é Gadotti (1998), quando coloca que os cursos de formação de professores, foram regulamentados no Brasil no ano de 1969, ou seja, em plena ditadura militar, logo é um fato que nos leva a pensar em um educador apático, de cunho apolítico, técnico que não se atenta às questões sociopolíticas, com um agir totalmente desvinculado da realidade na qual está imerso.

No curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do *campus* de Itapina do Ifes, sítio em que atuamos para realização dessa pesquisa, providos de todo o acervo literário e observações necessárias realizadas de antemão, iniciamos a análise do curso, objetivando o aspecto humanista, dialógico e emancipatório ao qual a formação inicial docente deve se propor.

Diante de todo o exposto acerca da onmilateralidade, temos que entender previamente, que são muitas as tarefas imputadas ao profissional docente, e dentre as inúmeras, se destacam as tarefas sociais na execução de seu trabalho, pois

estas, ocupam processos fundamentais em diversos aspectos, como a produção e difusão de conhecimento, tecnologia e cultura, logo, a educação como um todo é peça chave na construção socioeconômica do país, onde qualificamos a classe trabalhadora para execução de seu trabalho em prol da sociedade brasileira.

Na colocação feita por Perrenoud (2002, p.104) ele enfatiza que a construção de um profissional reflexivo e dialógico não pode ser improvisada. Somente o acúmulo teórico não supri as necessidades profissionais, logo não é suficiente, embora seja necessária. Para tanto, mais uma vez, a necessidade da formação onmilateral, com professores bem preparados, como apontou o autor, se faz necessária.

Abordando essa perspectiva descrita no curso de LICA do *campus* Itapina, tentando enxergar sob a ótica dos docentes que atuam no curso, a preparação e o quanto este profissional está apto a exercer todas as demandas vistas para o profissional licenciado agrícola, o docente entrevistado P03 traz a seguinte ideia:

"[...] é...o graduando do instituto eu tenho acompanhado poucos assim, por que os meus bolsistas agora que eu botei tenho o M... e a C... que aí tu pode ter um acompanhamento mais de perto, e o C..., é... os da agronomia eu to vendo que eles tem eles tem saído muito bons comparando com as outras universidades e eu não tenho esse parâmetro ainda assim de tu está dia a dia acompanhando o esforço do aluno[...] tipo eles saíram e tão lá trabalhando mas é... que tipo de trabalho? Foi uma prova? Eles fizeram alguma entrevista? [...] então da licenciatura eu não consigo te dar essa, por mais que já era pra ter né? Esse grau dos formando aí, mas eu acredito que de conteúdo nossos alunos tão bem, a parte técnica que onde a gente acompanha é pelo menos assim da... dos professores que eu tenho mais convívio eu acredito que o aluno vai ta bem preparado na parte do conteúdo(...)"

Na fala do docente P01 também vemos traços que caminham na mesma direção quando ele coloca que:

"[...]o profissional não é completo, completo é um pouco forte, talvez preparado, [...] mas não sei, não sei lhe responder isso muito bem não, o que eu posso lhe dizer é que vocês podem ter muito boa formação assim, mas o trabalho você fala em relação a formação né? Quando ele sai formado?[...] francamente eu tenho acompanhado muito pouco assim[...]"

P01 ainda vai além quando conta um pouco do contexto do curso e através deste recorte ele diz:

“[...]O curso de Licenciatura em ciências agrícolas é uma grande novidade pra mim, é... e achava assim, que tinha um sabor diferente falar LICA aqui dentro entendeu? Não é agronomia, é... tinha um sabor diferente sabe?, e eu diria até um sabor meio marginal assim né, meio que marginalizavam o curso, [...] Fico ate feliz por estar ocupando uma sala de aula no prédio que se chama prédio da agronomia e a LICA não tem o seu prédio não é isso? É meio diferente ate pros meninos ocupar esse espaço que colocam em outro patamar[...]”

Diante do exposto alguns pontos que chamam atenção nas narrativas feitas pelos docentes P03 e o P01, em que o primeiro é a ideia utilizada pelo P01 para determinar a preparação do profissional, pois de acordo com a fala, podemos retirar elementos quantitativos como diretriz para uma formação profissional integral ou seja, pode não dar margem à sua atuação profissional para além do conteúdo, como trata a onilateralidade e o caráter construtor da dialogicidade. Outro fator que podemos tirar como análise, é um não conhecimento de parte dos professores que lecionam no curso acerca da preparação de nossos licenciandos para atuarem enquanto profissionais da educação, onde os professores que lecionam no curso, muitas vezes, não conseguem perceber como se manifesta a identidade dos profissionais que estão formando no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, logo nos remete a um entrave, pois temos que nos atentar a esse aspecto para avançar no debate da formação profissional, por conseguinte, precisaríamos que os docentes passassem a conhecer melhor tal campo de formação para evoluir na construção de um curso mais dialógico e humano.

Tais narrativas trazem um debate que passa pela função social do professor, que vai além do próprio conteúdo, uma vez que também é função a aproximação dos profissionais ao campo de atuação dos mesmos, já que o produto de seu trabalho é a própria execução deste trabalho. Nos aproximamos à ideia de Libâneo que diz:

[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciatura nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo. (Libâneo, 2006, p.93).

Mudando o campo da percepção, os estudantes acentuam um pouco mais esse problema, como coloca o estudante E02 quando diz que:

“[...] as vezes a gente pega o professor como referência né? Trabalhando na educação do campo o que a gente vê lá é que o que a gente viu é o que a gente não queria fazer na sala de aula, na maioria das vezes, principalmente na área da educação, a gente se sente um pouco defasado em relação a outros, a outras turmas, por que agora tem mais gente que se empenha mais[...]”

O E2 aponta um fato relevante que foi a substituição de alguns professores do curso, onde conseguimos pontuar através da observação, fato este que pode ter colaborado com o não acompanhamento dos professores ao curso de LICA.

Outro ponto observado nas falas dos entrevistados é uma imaginável lacuna entre o curso e a realidade social do estudante e da base que ele traz. Tal fato, que deve ser um pouco mais aprofundado, é imprescindível para a formação docente, já que como visto, uma das tarefas da educação é mediar o sujeito e o conhecimento através do mundo. O professor entrevistado P04 insere esse problema em questão quando diz:

“[...] A gente pega alunos muito bons, mais acho que todo mundo faz isso, a gente acaba priorizando aquele grupo da turma, ou seja, por que aquele que tem muita dificuldade as vezes ele fica pra traz, e tu vai sentindo isso, vai deixando ele pra traz, tu não vai conseguindo recuperar ele, e aquele cara que já vem de um colégio melhor, ele faz tudo muito rápido eu acho que o cara, as vezes eu penso assim, as vezes eu olho pro estudante ele precisava de mais uma cobrança maior da gente, mas ai tu acaba sempre trabalhando com um grupo, geralmente tu escolhe aquele grupo maior da turma, mais ou menos na media ali é... e vai conduzindo o conteúdo[...]”

O estudante E03 traz alguns aspectos que vão de encontro à essa fala quando diz que:

“[...] Eu acho que ainda falta muito pro curso ser preparado pra isso, por que, os professores acham que o aluno que vem já vem da realidade agrícola por exemplo, por que tem muita coisa da área da matéria técnica muita coisa técnica, quando eu cheguei aqui eu não sabia nem pegar na enxada por exemplo e a matéria que a gente aprende é agora no 8º período mas até então eu fui aprender quando eu fui voluntaria num projeto de um professor aqui, mas a gente chega sem saber nada e eles não entendem isso, eu sei que assim como eu muita gente chega aqui e não tem uma preparação previa de saber o que é então, e os professores a maioria acha que, vem com a mentalidade de que a gente já sabe.[...]”

Diante das falas apontadas pelo docente e pelo estudante, identificamos um alinhamento com a narrativa do egresso do curso F02 que afirma:

[...]O curso não trabalha com isso, pelo menos eu não vi, tipo assim, você vê a pauta da importância, que o curso as vezes era assim, to dando o curso você vem faz, e acabando você vai embora, não importa de onde você vem ou pra onde você vai, se você não quiser fazer isso aí você vai embora e tal[...].

Entender que a dialogicidade é reafirmada através do condicionamento visto para a construção do conhecimento pelos educandos, sendo parte de uma metodologia em que docente e aluno não se abreviam à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Essa ideia se difunde na justaposição substancial do intelecto à realidade encontrada por cada ator em formação, daí se materializa a práxis. (FREIRE, 1979, p.15) endossa esse pensamento quando coloca que:

[...] tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade [...], não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.

Refletindo as narrativas, encontramos subsídios que podem contrapor a proposta onmilateral dentro do curso, uma vez que os cursos de licenciatura dentre todas as suas funções, também tem a de poder provocar a ideia da importância do trabalho em sala com os conjuntos sociais distintos, pois como já foi descrito a onmilateralidade que é um eixo crucial na formação docente, que deve ser voltada para um trabalho educativo na sua integralidade, objetivando a atuação para a construção da consciência popular, imputando aos estudantes para o qual ele atua, a responsabilidade social do homem, a consciência crítica, onde sejam trabalhadas as reflexões para ações por parte deles, para que possam atuar no contexto de suas comunidades. Sobre esta ideia, Freire (1982, p. 94) afirma que a sociedade tem um desafio, o de criar melhores condições para uma mão-de-obra especializada, para o avanço no embasamento técnico e para uma crítica participação política para o

coletivo, partindo de uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico; buscando a erradicação da "inexperiência democrática" vista no Brasil, pelas vias de uma educação posta para a sociedade e para a democracia.

3 Considerações finais

Como aponta Diniz-Pereira (2011), modelos antagônicos colocam a hegemonia do campo da formação de educadores em disputa, seja ela inicial ou continuada. De um lado, estão postas as práticas que tem base na racionalidade técnica para se dispor ao mercado e, de outro, se coloca aqueles que se afirmam às racionalidades práticas e críticas do saber. Entretanto, pensar e promover uma educação embasada na dialogicidade, no humanismo e no caráter libertador, principalmente se tratando da formação docente, não parece tarefa fácil, uma vez que a educação é dialética e se materializa em diferentes formas em vários contextos.

A partir dessa análise, conseguimos observar fragmentos desse aspecto e elementos que o contrapõe durante o processo, que constitui alguns pontos na construção da identidade do professor através das questões que cercam e que são difundidas no método recorrente do curso. Continuando a análise, identificamos alguns elementos que podem se opor ao aspecto dialógico, que ficaram um pouco evidentes com o baixo conhecimento dos docentes, do próprio curso que lecionam. Tal possibilidade, pode ser considerada relevante para a caracterização da ação anti-dialógica, pois a evolução da onmilateralidade no curso, depende muito da aprendizagem dos professores para trabalharem com o tal, pois mesmo que o curso esteja bem gerenciado e com os recursos pedagógicos disponíveis de forma plena, ainda assim, poderíamos não ter a eficácia da ação dialógica, uma vez que haveria espaço para o lado instrucional, sem o diálogo com os diferentes contextos sociais encontrados no curso. Demo (2007) direciona no mesmo sentido quando diz que se quisermos aumentar a relação ensino aprendizagem, há que promover a aprendizagem do professor primeiro.

Contudo, linhas de que o contexto social dos estudantes não é levado em consideração, foram encontrados nas narrativas de alguns entrevistados, ocorrendo o inverso ao contexto onmilateral, onde percebemos que o universo do conteúdo a ser aprendido pode não possuir relação com o panorama visto na situação em que o

estudante do curso vem a trazer, ou seja, pode se caracterizar um novo traço anti-dialógico.

Portanto, uma análise mais aprofundada e crítica dos cursos e da instituição faz se necessário para avaliar esses elementos encontrados, bem como outros que não foram levantados neste ensaio. Algumas perguntas ainda pairam para estender essa pesquisa, tais como: como se constituiu esses elementos dentro do curso? Quem são os sujeitos que estão inseridos no objeto encontrado? Porque estão inseridos? Como trabalhar e aprofundar esses elementos? Contudo, devemos ter em mente que precisamos compreender a universidade como um dos reflexos da sociedade, que é um espaço onde se materializa suas contradições, assim, os agentes que a constrói tendem a repetir os estereótipos encontrados nos espaços fora da academia, ou seja, um senso comum, que reproduz a lógica capitalista.

Referencias

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**, 6.^a ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2002

DEMO, Pedro. **Equívocos da educação**. 2007. Disponível em: <<http://pedrodemo.blog.uol.com.br/>> Acesso em 11 de setembro de 2017

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez, 1998

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IV SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“TEMPOS INFINITOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO”

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES

Realização e apoio:

Colegiado do Curso de
Pedagogia

PPGEEB

Programa de
Pós-Graduação
em Ensino na
Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

O USO DOS MUSEUS DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES COMO POSSÍVEIS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS

RIBEIRO, Fabiane Fonseca¹; CONCEIÇÃO, Luena de Oliveira¹; FURIERI, Karina Schmidt²

Resumo

Os espaços educativos não formais são capazes de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades interativas, de caráter lúdico e de divulgação científica, proporcionando inúmeras possibilidades didáticas como recursos de aprendizagem, ultrapassando o espaço de sala de aula. Convém lembrar que em muitas escolas públicas brasileiras existem limitações relacionadas aos espaços físicos, ausência de equipamentos e materiais adequados, entre outros fatores, dificultando muitas vezes o trabalho do professor e a aprendizagem significativa do aluno. O objetivo da pesquisa foi visitar Museus situados no município de São Mateus-ES, com intuito de utilizar esses patrimônios culturais como espaços educativos não formais para o Ensino de Biologia no Ensino Médio no Espírito Santo. Os locais de estudo foram o Museu da Farmácia e o Museu Municipal de São Mateus, incluindo a sala de arqueologia. De acordo com o referencial teórico metodológico a aula de campo se classifica como uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso com potencial em educação, visto que este estudo qualitativo é rico em dados descritivos. O método de coleta dos dados foi por meio de observação e registros fotográficos dos Museus. Posteriormente, foi realizada uma análise com base no Currículo Básico da Escola Estadual para correlacionar possíveis conteúdos ministrados na disciplina de Biologia, bem como os temas transversais e a interdisciplinaridade. Caracterizados como espaços não-formais institucionais, os Museus revelaram diversas possibilidades de se realizar uma aula de campo produtiva, aliando o conteúdo ministrado em espaço-formal (escola), à experiência dos alunos, promovendo a criticidade e autonomia destes. Os educadores, especificamente os que ministram a disciplina de Biologia para o Ensino Médio, podem trabalhar os seguintes conteúdos nesses espaços: 1ª série – Primórdios da biologia: abordagem histórico-social; Histórico, microscopia e métodos de estudo (Museu da Farmácia); 2ª série – Saúde humana e suas relações com o meio ambiente (Museu da Farmácia); Trabalho e saúde (em ambos Museus); 3ª série - Evolução da espécie humana, relacionando com a evolução dos objetos

utilizados antigamente (em ambos Museus). Os temas transversais podem ser trabalhados nos dois espaços, principalmente os temas locais, pluralidade cultural e ética. Já os temas saúde e orientação sexual podem ser desenvolvidos no Museu da Farmácia. Em relação a interdisciplinaridade, sugere-se parcerias com professores de História e Artes. Vale ressaltar que como futuros educadores, é de suma importância conhecer ambientes que podem ser utilizados como ferramenta colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, na construção reflexiva e crítica do aluno e em sua formação humana em todos sentidos. Todavia, se faz necessário destacar que a Prefeitura Municipal de São Mateus precisa se atentar na conservação, manutenção e valorização desses espaços que contém a história e a cultura dos povos que viveram ou passaram pelo município. Por fim, se faz necessário que os educadores explorem os espaços não formais com viés educativo, como forma de diferenciar suas práticas pedagógicas, já que muitas escolas não possuem estrutura que propiciem aulas diversificadas.

Palavras-chave: Biologia. Temas transversais. Interdisciplinaridade.

¹Graduandas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: fabifonseca92@gmail.com/ luena09@gmail.com

²Docente do Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kfurieri@gmail.com

O patrimônio cultural como fonte de pesquisa e ensino de história local em Escolas Municipais de São Mateus – ES

Marques, Adilson Bulado¹
Salim, Maria Alayde Alcântara²

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e potencialidades do uso do patrimônio cultural enquanto fonte para a pesquisa e ensino da história local em São Mateus. Tal abordagem se faz possível no contexto da renovação e ampliação dos domínios da História iniciada por Marc Bloch. A partir de então as fontes deixam de ser exclusivamente o texto escrito, o documento oficial. O município alvo da pesquisa possui legislação que torna obrigatório o ensino de história local nas escolas da rede municipal, além de carga horária maior da disciplina para o ensino da história local. Isso é inegavelmente um avanço para o ensino de História. Porém, ao analisarmos o programa de ensino da rede municipal, percebemos que o mesmo está em desacordo com as novas tendências historiográficas, pois alguns tópicos têm um viés positivista exigindo dos alunos conhecerem os nomes de políticos importantes do Espírito Santo e de São Mateus. Além disso, percebe-se entre os professores a dificuldade para efetivar o ensino da mesma por falta de material, uma vez que a maioria dos livros escritos sobre a região de São Mateus limita-se muitas vezes em textos de memorialistas sem o devido rigor historiográfico. Autores que escrevem sem o devido rigor científico da ciência histórica são criadores de memórias mais do que efetivamente de história. Não podemos chamar tais memórias de história, mas é por meio delas que se chega à história local. As memórias precisam ser evocadas, confrontadas. Para Le Goff, a História deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. É aí que entra o papel do professor enquanto pesquisador e produtor de conhecimento. Tal atitude se faz necessária frente às dificuldades para o ensino de História Local e Regional. Nessa perspectiva, ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados. Diante deste quadro, surgiu essa pesquisa de mestrado. Nosso objetivo é investigar como a história local vem sendo ensinada e analisar possibilidades que o sítio histórico do Porto de São Mateus oferecem enquanto documento e fonte para o ensino da história local. Para o desenvolvimento da pesquisa está sendo utilizado a metodologia da pesquisa participante e da pesquisa histórica. Enfim, é inadmissível pensar o ensino da disciplina apenas como pedestal de heróis sendo

que, um dos objetivos atuais da mesma é estimular os alunos a terem uma percepção mais crítica dos seus espaços, da sociedade onde vivem. É necessária uma percepção mais abrangente da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos diversos problemas da sociedade. Sendo assim, essa pesquisa possibilitará uma reflexão acerca das melhorias que podem possibilitar um ensino de história local articulado com as vivências dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. História Local. Patrimônio. Professor

FAMÍLIA E ESCOLA: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

FAVERO, Marcia Huppe¹;

HOFFMAM, Marjorie Polliana²;

OTONI, Rayra Souza³;

SANTOS, Ionara Silva.

Resumo

O presente estudo buscou comparar se há a participação ativa das famílias numa escola pública e privada na cidade de São Mateus – ES. Além de conhecer quais são as formas de participação e se existe a não-participação das famílias nas escolas. Também buscamos compreender se a não participação das famílias influencia na aprendizagem do aluno na escola. A participação das famílias na escola é fundamental para o desenvolvimento do aluno. A escola enfrenta o desafio de mantê-la de forma ativa, para que isso não gere um resultado negativo na aprendizagem do aluno durante a sua trajetória escolar e na sua formação pessoal, acadêmica e profissional. A educação é dever tanto da família quanto do Estado para prover o desenvolvimento do aluno, ao longo da vida escolar, na sua formação como cidadão e na vida profissional. Por isso, a família é indispensável no acompanhamento dos filhos durante o seu processo de aprendizagem escolar. Foi realizada a pesquisa de campo e a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas através da aplicação de questionários. Como nem sempre é possível o estudo do universo da pesquisa, foi selecionada a amostra para realizar tal estudo que abrangeu duas escolas, a EMEF Prof. Hirinea Lima Oliveira e o Centro Educacional Crer e Ser, sendo respectivamente uma escola pública e a outra privada, ambas localizadas no bairro Guriri, na cidade de São Mateus – ES, em que se realizou uma comparação da participação e da não participação das famílias nessas escolas. O recorte dessa pesquisa abrangeu as séries iniciais do ensino fundamental de cada escola, em que foram realizadas duas entrevistas com o público-alvo, uma diretora e uma pedagoga de cada escola, para compreender como é estabelecida a relação com as famílias dos alunos, devido a serem consideradas as duas figuras importantes e que tratam diretamente das questões escolares dos

educandos com as suas respectivas famílias. Quanto ao levantamento de dados, foi realizada uma pesquisa qualitativa que analisou as respostas dos entrevistados e a pesquisa bibliográfica para compreender a realidade estudada. Conclui-se que a participação da família é ativa quanto a maioria dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, tanto na escola pública quanto na particular, e que a não participação das famílias está relacionada com os alunos que mais enfrentam problemas na escola. Assim, quem mais precisa do acompanhamento da família, são os que não tem a sua participação ativa na escola e nem em casa para a realização das atividades. Geralmente, a família está mais presente na escola nos eventos festivos, datas comemorativas, reuniões e quando são solicitadas pela diretora, pedagoga ou professor. Por isso, a participação da família influencia no aprendizado do aluno na escola ao gerar resultados positivos no rendimento escolar, e a não participação gerando resultados negativos e problemas no processo de aprendizagem do aluno. Por isso, é preciso uma parceria contínua entre a família e a escola em prol de um bem comum que é o aluno.

Palavras-chave: Família. Escola. Aprendizagem. Participação ativa. Parceria.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA AFRICANA NO CAMPO SEMÂNTICO NA COMUNIDADE SÃO JORGE NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS ES

**Dirce Aparecida da Silva Andrelino
Flaviane Silva Ferraz
Jardiléia Pereira Borges**

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho tem como objetivo investigar a Influência da Língua Africana no campo semântico na Comunidade Quilombola São Jorge no Município de São Mateus, Estado do Espírito Santo, uma proposta desafiadora e interessante, pois se trata de uma cidade considerada o berço da cultura capixaba, onde foi palco da história do sistema escravocrata. A história da Língua Portuguesa no Brasil passou por diferentes influências dado ao contexto histórico da colonização. Essas influências se deram do encontro dos colonizadores Portugueses com os habitantes nativos, os indígenas, da adoção do sistema escravocrata, que trouxeram para a nossa terra uma população negra vinda de diferentes partes do país Africano e também dos processos de migração europeia, para substituição de mão-de-obra dos escravos, após o término do período indecoroso da nossa história, a escravatura. São Mateus, por ser região portuária na época, também foi palco da chegada dos navios negreiros, que desembarcavam diferentes etnias e tribos africanas trazidas de várias regiões da África, para serem vendidos como mercadorias, em razão do sistema lucrativo do tráfico comercial de pessoas, realizados em mercados, nas regiões portuárias brasileira. Durante muito tempo, a história afro-mateense ficou esquecida e só não foi extinta graças ao espírito pesquisador dos autores locais como Maciel de Aguiar, Herinéia Lima e do historiador Eliezer Nardoto, que empreenderam esforços para levantar uma história que ainda incomoda alguns segmentos da sociedade e relutam em não discutir e reparar os erros cometidos com a população afrodescendente. Com a proposta de avivar a riqueza cultural da cidade e evidenciar o quanto é esquecido o passado que na verdade é tão presente em nosso meio, em especial no campo da linguagem. Este trabalho buscou entender como se deu o processo dessa construção linguística ao longo da história, bem como estudar os aspectos semânticos da evolução da língua. Utilizou-se para tanto, o emprego de uma pesquisa bibliográfica com autores renomados Fiorin (2007), SAUSURRE (2006), AGUIAR (2007), CASTRO (2005), entre outros e uma pesquisa de campo que serviu para comparação dos resultados.

Na obtenção dos dados, utilizou-se como instrumento metodológico, o uso da entrevista realizada na Comunidade Quilombola de São Jorge, localizada no Município de São Mateus no Estado do Espírito Santo.

Palavras-chaves: Vocábulo. Linguagem. Afromateense.

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ENSINO COTIDIANAS PRODUZIDAS NA SALA DE AULA

**SANTOS, Juliane Nascimento dos
CRISTOFOLETI, Rita de Cassia**

A presente pesquisa faz parte do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC – UFES e está vinculada ao projeto de pesquisa **“Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural”** sob número 7465/2016 na PRPPG e número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos. Ao estudarmos os processos escolares da criança com deficiência, podemos entender que o ensino diferenciado precisa levar em consideração as peculiaridades de aprendizagem de cada aluno na sua singularidade, por isso, uma educação de qualidade para todos, não significa um ensino com meios pedagógicos iguais para todos. É necessário pensar em adaptações curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas para chegar a um processo qualitativo de aprendizagem do aluno com deficiência. Portanto, faz-se necessário toda uma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem que se atentem para as necessidades educativas de cada aluno. Nesse sentido, para se discutir a Educação Especial é preciso focalizar a escola em suas relações com a sociedade e a preocupação com uma educação que ultrapasse os limites da simples matrícula dos alunos com deficiência na escola. É preciso pensar nos processos que envolvem o aprender de alunos, levando em consideração as suas especificidades de aprendizagem. Assim, o estudo se propõe a pesquisar os processos de aprendizado de crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, na tentativa de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos. Fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2011/2012), e nas contribuições de sua teoria para a compreensão das peculiaridades de desenvolvimento da criança com deficiência, na compensação sociopsicológica e no uso de caminhos alternativos e recursos especiais. Espera-se com esse estudo contribuir para a compreensão dos processos

de aprendizagem que envolve os alunos com deficiência, assim como, contribuir para se pensar em metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino com significados, na diversidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino. Aprendizagem. Deficiência.

Dos quartos mobiliados às casas de vidro: a educação enquanto aglutinadora dos novos agentes históricos-sociais: uma reflexão sobre o caso Mateense

Lucas Borghi Felisberto

Prof^a. Dr.^a Ana Fernanda Inocente Oliveira

Resumo: O presente projeto apresenta-se como uma proposta de investigação, análise e reflexão por uma educação e política educacional que aglutinem as mais diversas expressões humanas, de forma a considerar as suas especificidades como parte deste processo educacional, valendo-se da história no intuito de compreender os novos agentes históricos-sociais, bem como o modo pelo qual esses indivíduos passaram a pleitear espaços de fala antes tomados por uma ideologia hegemônica. Este subprojeto gira em torno desta problemática no mesmo momento em que é feito um recorte para o cenário Mateense, o qual se destaca por sua rica produção cultural minoritária, marcado por uma impiedosa luta travada contra essas minorias aqui dizimadas das mais diversas formas desde a fundação do município em 1544. A escassez das produções científicas dentro da proposta aqui apresentada, calcam a justificativa deste projeto que têm por objetivo: compreender o processo identitário dos novos agentes da história, a partir das diferentes perspectivas e seus debates acerca da educação multicultural, no município de São Mateus/ES. De modo a utilizar-se do método de pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, fazendo-se valer principalmente do estudo em artigos científicos, livros, periódicos e documentos nacionais, estaduais e municipais referentes à educação, disponíveis nos sítios das Secretarias de Educação (Município e Estado) e do MEC, podendo, eventualmente, contar com o acesso via comunicação eletrônica ou mesmo presencial. No intuito de problematizar uma educação que (não) contempla as mais variadas formas de existir.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Identidade.

O SILÊNCIO E O GRITO: A NEGLIGÊNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

CRUZ, Marcelo Silva

Resumo

Este resumo tem como objetivo apresentar a proposta do projeto “O silêncio e o grito”, que almeja compreender as relações entre a negligência do debate sobre gênero e sexualidade nos documentos oficiais que direcionam a educação e casos de violência contra a criança, especialmente no município de São Mateus, norte do Espírito Santo. O ponto destacado é acerca da pouca frequência da discussão na escola sobre gênero e sexualidade, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo constando nos documentos oficiais como componente do currículo educacional, observa-se que este é proposto como um item optativo, que ainda assim é praticado de maneira parcimoniosa. A consequência da ausência desse diálogo afeta no desenvolvimento do conhecimento e na construção sensível da autonomia do indivíduo, derivando agentes que produzem e legitimam a violência em seus vários aspectos. A pesquisa bibliográfica busca nas teorias de Theodor W. Adorno, Hannah Arendt e Walter Benjamin a fundamentação para o debate que será construído nos registros do trabalho. Para dialogar com os pensamentos desses três filósofos contemporâneos, é convidada a escritora Hilda Hirst, através de recortes da sua obra de ficção “O caderno rosa de Lori Lamby” (1992), que ilustrará o desenvolvimento da trajetória pretendida no projeto. As análises de casos de violência infantil, levantados junto ao CREAS-São Mateus, e as observações referentes às condicionalidades e o funcionamento dos Atos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro, serão os instrumentos que irão nortear as perspectivas do projeto. O trabalho será apresentado à disciplina de Pesquisa em Educação, como instrumento de avaliação e visando à construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Palavras-chave: Educação. Criança. Violência.

¹ Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: matrixcruz71@gmail.com

“UM BEATLE, UM BEATNIK OU UM BITOLADO?”
Contracultura, criatividade e educação.

ELLEN ZOUAIN

Resumo: O presente projeto tem como objetivo esclarecer aspectos sobre a contracultura, trazendo pontos importantes sobre o movimento, dando ênfase à sua importância no que se diz respeito à autoafirmação do jovem enquanto ser pensante e criativo, partindo do pressuposto adotado por Marx, e posteriormente por Gramsci de que há em todos capacidade de transformação social e criativa e assim mostrar a importância do funcionamento dos espaços de educação não formal para a exploração da cultura e criatividade e na quebra da formação social existente nos processos de educação formal. Quando aqui falamos em contracultura, estamos nos referindo à um termo inventado pela imprensa norte americana, para nomear manifestações culturais que aconteciam na década de 60. Manifestações essas que tinham um enfoque extremamente contestador ao sistema cultural vigente (MESSEDER, 1992, p. 14). Neste contexto, esta pesquisa visa analisar o processo de educação que se apresenta como escada para o “enquadramento” social, preparando o indivíduo para atender aos ideais esperados pelo mercado de trabalho, buscando traçar um paralelo desse movimento contra cultural, a educação de hoje, e o pensamento de Marx e Gramsci, onde é evidenciada a crítica a esse sistema extremamente alienador, ressaltando o pensamento marxista sobre a educação enquanto ferramenta de superação da alienação, pensamento compatível ao de Gramsci que acredita que todos possuem um tipo de potencial, uma capacidade para com as transformações sociais de um ponto de vista imediato. Busca-se também, considerar a diferença temporal que encontramos entre Marx e Gramsci que culminam por gerar diferentes aspectos com respeito à educação e à criatividade; Marx vê a educação a partir da fábrica, Gramsci acredita que o ponto de partida é a cultura. Vê-se então, que mesmo distante da atualidade, já se pensava na cultura como modo de transformação social, porém, ainda hoje, os mecanismos de aprendizagem, e as instituições de ensino deixam a cultura, o estímulo do potencial criativo em segundo plano, tornando assim, a própria criatividade uma forma de contracultura.

Palavras-chave: Contracultura, criatividade, educação não formal.