

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

REALIZAÇÃO:

PPGEEB

colegiado do curso de
pedagogia



ANAIS

DO

EVENTO

- 2019 -

ISSN 2526-4907

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

07 a 11 de Outubro de 2019

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

2019

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

COMISSÃO ORGANIZADORA DA V 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

EDITORAÇÃO ANAIS DA SEMANA DA PEDAGOGIA

Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Desirreé Souza França dos Anjos
Érick Carlos da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA

Credenciamento:

Aline de Jesus Santos
Cleidiary Moreira Leite
Edna Ferreira Moreira Matos
Eliana de Jesus Souza Reis
Evelyn Maria Pereira Santana
Hollydene Batista de Almeida
Jordana AltoéGuardiman
Larissa Bernardo
Luane dos Santos Linhares
Luara Fernandes Ribeiro
Lucas da Costa Rocha Barbosa
Matheus Oliveira Ponte Gonçalves
Myllena de Moura Ávila Macedo
Rafaela dos Santos Ribeiro

Certificados:

Carolyne Lopes Sena
Ellen de Moura Nascimento
Giliane Oliveira Mirandola
Júlia Paiva Viana Tavares
Larissa Alacântara da Costa
Renata Golveia Santos
Thaynádós Santos Campi

V SEMAP SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

Divulgação:

Daynah Roberta Muniz Muro de Oliveira
Girleia Barbosa de Oliveira
Maria Eduarda Bono Pazulini
Sunamita de Oliveira Costa

Patrocínio:

Acibiana Alves de Paula
Bruna Almeida de Oliveira
Daniela Menezes do Nascimento
Gessica Carla de Souza Oliveira
Lucilene Alves do Nascimento
Lucineia Dias dos Santos
Maria da Conceição Soares
Rhamayanna de Souza Bispo

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
OBJETIVOS.....	7
PROGRAMAÇÃO GERAL.....	8
SEM ADULTICES AQUI: CRIANÇA FALANDO	10
ZE DE ANA – MESTRE DA CABULA UM PERSONAGEM REGIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.....	18
A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DE PAIS DE UMA ALUNA AUTISTA.....	27
GELADEIRA DO CONHECIMENTO: UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO CRIATIVA.....	36
“AQUI É LEGAL”: DE UM ESPAÇO DE DESINTERESSE À UMA EDUCAÇÃO DESINTERESSADA.	43
ÉTICA E RESPONSABILIDADE: O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR SOBRE O CÓDIGO DE ÉTICA DISCENTE DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS.....	54
A HISTÓRIA “VISTA DE BAIXO”: O USO DO MUSEU TEMPORÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	64
ESTÁGIO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “A BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL: AMBIENTE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.”DESENVOLVIDO NA BIBLIOTECA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO MATEUS-ESPÍRITO SANTO.....	84
IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA: UM DIÁLOGO COM BETTELHEIM.....	95
JOGOS DE TABULEIRO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA MOLECULAR.....	101
O ENSINO DE QUÍMICA NO CAMPO: O USO DE FERRAMENTAS ALTERANTIVAS CONTEXTUALIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	109

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DEFENDIDAS DE 2015-2019 NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA CEUNES/UFES.....	116
OFICINA DE PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: UM ESTUDO DE CASO NA CONCEPÇÃO DEWEYANA DA EXPERIÊNCIA	123
A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA WEBERIANA.....	133
A TRANSFERÊNCIA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA: O VIÉS FREUDIANO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO	145
OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA	147
OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ENSINO PRODUZIDAS NA SALA DE AULA	148
ATUAÇÃO DO PDDE NO DISTRITO DE SÃO JOÃO DO SOBRADO, “CMEI DOCE LAR”	149
A HISTÓRIA EM CORES: OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA ABORDAR A HISTORICIDADE DA RESISTÊNCIA NEGRA?	151
O DESENHO INFANTIL COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	153
A INSERÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DO CURRÍCULO DE SÃO MATEUS - ES	155

V SEMAP SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

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 “V Semana da Pedagogia do CEUNES (SEMAP – CEUNES): “O CEUNES e os 10 anos do Departamento de Educação e Ciências Humanas”.

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 07 a 11 de Outubro de 2019 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.

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

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.

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

PROGRAMAÇÃO GERAL

07 de Outubro (Segunda-feira)

Local:Auditório Central

18h30: Credenciamento

19h30:Palestra: “O que pode a educação em tempos de catástrofe?”

Prof^aDr^a: Terezinha Maria Schuchter

08 de Outubro(Terça-feira)

Local: Salas

19h00: II Simpósio de Projetos em Ensino na Educação Básica

09 de Outubro (Quarta-feira)

Local:Salas

19h00: Minicursos e Oficinas

10 de Outubro(Quinta-feira)

Local:Salas

19h00: Comunicações

11 de Outubro (Sexta-feira)

Local:Auditório Central

19h00: Mesa redonda 10 anos de DECH

V SEMAP

SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

***TRABALHO
COMPLETO
DAS
COMUNICAÇÕES***

SEM ADULTICES AQUI: CRIANÇA FALANDO

SILVARES, Ana Paula da Rocha

SANTOS, Fulvio Barreira. V.

PAIVA, Jair Miranda de

Resumo

Que pode um ensino de filosofia que se dispõe a pensar junto com as crianças? A estar atento a suas vozes? Essa escrita surge da experiência de deslocamento que a infância das crianças nos proporciona, quando vivemos juntos o percurso de ensino e de aprendizagem. Sem a pretensão de aprofundarmo-nos numa análise bibliográfica ou apresentar dados de uma pesquisa de campo sobre os efeitos e feitos da voz infantil no processo de aprender e ensinar, suas implicações e múltiplas dimensões no cotidiano das práticas educacionais, trazemos os registros de um exercício em pensamento, no qual nos propomos a pensar o poder de uma voz nos encontros entre as infâncias na sala da aula de filosofia com crianças. Buscamos dar atenção a invenção e descoberta que a autoridade desta voz pode suscitar no tempo-espaço que designamos aula quando estamos em experiência de pensamento. Para tal, dialogaremos com as questões que nos atravessam desde uma experiência com crianças pequenas de/em uma escola pública. Convidamos para pensar e dialogar conosco Masschelein (2014a, 2014b), Lipman (1990), Kohan (2000; 2009) na intenção de relacionar o que experienciamos na sala de aula com o conceito de escola, de infância e de filosofia que estes discutem.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Infância. Experiência. Voz

Introdução

*“Aqui não é uma pessoa que ensina, nós aprendemos juntos.”
(um aluno, 10 anos)*

Euforia. Estão todos juntos, conversas paralelas, vozes altas, sorrisos. Pipocas de todos os sabores, um cheiro inebriante. Quem não quer ficar neste lugar? Um convite. Vai começar. Uma escola, uma sala de aula. Crianças, infâncias... É a aula de filosofia.

Um tempo que se tornou espaço, em que os diálogos abertos ressoam nos corpos que habitam, ali onde as questões ecoam percorrendo caminhos imprevisíveis, colocando em jogo outros tempos, outros espaços.

Entre tantas vozes alguém nos avisa que este lugar (a sala), este tempo (a aula), não é de uma pessoa que ensina (o professor), mas de todos que se expõem a aprender e ensinar... Juntos. Neste tempo-lugar, todos podem e vão movimentar-se, pensar, investigar, falar, num jogo de infância, num território que eles (re)conhecem e lhes é querido na escola. A aula de filosofia.

Neste lugar uma possibilidade de encontro, de uma outra forma, outra maneira de estudar na escola. A maioria está sentado em carteiras compostas por mesas e cadeiras enfileiradas, mas isto não os impedem de se encontrar. Aguardam. Parece que vão conversar. Eles haviam combinado...precisavam dialogar sobre algo do interesse de todos. No encontro das vozes infantis o combinado é requerido. Logo estarão em outro tempo, no espaço da sala de aula.

Um modo inventivo é este tempo escolar de encontro da filosofia e as crianças. Dispostos inicialmente com a pipoca proposta e organizada por eles, intencionalmente criando um espaço de descontração para a conversação que se inicia. A ideia é propor uma palavra e pensar sobre ela. Se expor, expor os pensamentos que lhes vierem no exame das verdades instituídas achando a novidade, encontrando o que o outro não conseguiu. Nesta aula todos possuem voz e todas as vozes tem autoridade para inventar, descobrir uma outra coisa da escola, na escola.

Bate o sinal. Entra o professor de filosofia. Professor? Sim, aquele sujeito que marca o início de um novo tempo, o *Crhónos* da escola, na escola. Crianças organizam o ambiente para o momento da aula. Aula? Não é bem isso que se parece. Uma sessão...de cinema? Um bate-papo...no parque? É uma sala, na escola. É uma aula, um tempo...da escola.

Um tempo, um lugar que separe os sujeitos, crianças e adultos, de sua condição pedagogizada, pensada por Masschelein e Simons (2014b), que destacam um caráter da pedagogia que coloca o aluno numa “posição deficitária daquele que não sabe, [que] não tem a competência”. Um lugar para ser criança. Um tempo para ter voz...a voz. Para falar e para falar-se, para questionar e para questionar-se. Trata-se de caminhar juntos, e não de conduzi-las a saberes ou competências, predeterminados.

As vozes que ressoam neste espaço e tempo e o que extrapola a definição do instituído é o que nos interessa por ora. As possibilidades de uma sala de aula se tornar outra coisa do que vem sendo. E o que vem sendo? Um espaço na escola onde os sujeitos se reúnem, respeitando critérios de seleção para aprender juntos e progredir linearmente no desenvolvimento? Um tempo escolar de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências previamente estabelecidas, programadas por uma sociedade de ciências, histórias e culturas instituídas para formar os cidadãos do futuro? Uma escola onde somos separados,

tendo um sujeito que ensina e outros tantos que aprendem e se desenvolvem sob critérios biológicos, leis definidas?

Não há uma pretensão de nos aprofundar na análise do que seja a voz, suas múltiplas dimensões e implicações. Antes, nossa proposta é pensar o que pode uma voz nos encontros, nas relações entre as infâncias na sala da aula de filosofia com crianças. Que autoridade tem esta voz na invenção, descoberta de uma outra coisa para o tempo que designamos aula quando estamos em experiência de pensamento?

Discutiremos estas questões a partir de uma experiência com crianças pequenas de/em uma escola pública. Partiremos de um atravessamento que a voz afirmativa de uma criança, numa das aulas de filosofia, nos trouxe.

Para tal, reivindicamos o significado de sala de aula a partir da ideia de escola de Masschelein (2014a) relacionando-a a concepção de comunidade de investigação de Mathew Lipman (1990), bem como à roda de conversa que nos sugere a experiência de pensamento em uma filosofia com crianças. A isto relacionaremos a voz que se revela no diálogo investigativo, a voz/o som que se expõe nas relações do ensinar e aprender, a potência, inventividade e descoberta que esta nos aponta, conferindo outro significado para o espaço-tempo que chamamos de sala da aula...em filosofia.

Encontramo-nos com ela... A infância. Dialogaremos com ela... Elas nos chamam... Oferecem pipoca... E voz. Estamos em experiência de pensamento... Com crianças, com as infâncias... A deles... A nossa.

O que pode a voz de uma criança? O que pode o som de um coletivo de infâncias?

*“A voz mais importante é a nossa porque conosco estão as ideias.”
(aluna 1, 10 anos)*

Perdemos-nos. E neste percurso nos encontramos com o novo, o diferente. A aula de filosofia começa. Temos exatos quarenta minutos, pois dez dos cinquenta que nos é instituído foram gastos (aproveitados?) na organização e distribuição de pipocas. A sala de aula organizada em fileiras, mesas e cadeiras. Um quadro e pincel. Crianças de um quinto ano, na faixa etária de 10 anos.

O professor cumprimenta os alunos. Um adulto em gentilezas com as crianças. Um encontro. Há um cronograma a ser cumprido, afinal é uma aula. Um adulto tentando compreender as decisões das crianças (havia um bolo entre as pipocas sugeridas na aula anterior.). Uma visitante, outro adulto, tentando entender a organização deles, entre eles. “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas [...]” já apontava Saint-Exupéry (2015, p.10).

Os “adultizados”, as pessoas do Chrónos – este “tempo objetivo, o tempo astronômico, o tempo dos nossos relógios [...]. O tempo permanente daquilo que é.” (MERÇON, 2009. p. 127) - se constituem em sujeitos forjados, formados nos movimentos do tempo contínuo. São uma etapa da vida cronologicamente organizada, instituída, mecanizada. Modelo conformado com o estabelecido, resultado da continuidade sequencial dos tempos, das histórias e acontecimentos.

É, se estiverem grandes as pessoas não compreendem, afinal compreender é submeter uma inteligência a outra e a pessoa grande não precisa se submeter a ninguém, assim nos alerta Ranciére (2011).

Os números. Estes do tempo, das quantidades, das idades, a estes os “adultizados” se submetem. Nós, no entanto, nos submeteremos às intensidades, aos movimentos, aos acontecimentos, aos encontros entre pessoas. Sem modelos ou imitações, passamos a inventar (e descobrir?) no encontro entre uns adultos e umas crianças uma outra coisa para o que nomeávamos como aula.

Uma palavra no quadro... Nada! É o som de uma voz quem interrompe o tempo. Sem perder a oportunidade em se fazer ouvir e a possibilidade de trazer ao mundo sua novidade, ressoa em meio a tantos sons a voz de Anali e, outras vozes interessadas, desassossegadas se unem a ela.

- A autoridade tem voz. (Anali)
- Tem a voz que o corpo dá pra gente e tem a voz da autoridade. Eu tenho a voz do corpo e não tenho a voz da autoridade. (Aruã)

Em Aruã a afirmação intensa, carregada de afeto da Anali ressoa de modo mais intenso. Faze-a pensar, a se pensar. A pôr em questão o lugar que sua própria voz ocupa. Questão que não aparece em forma de interrogação, mas nos atravessa com a potência e a intensidade das perguntas. Faz-nos pensar, a nos pensar.

Uma relação entre voz e poder é o que propõe Aruã, e nesta fica subentendido uma hierarquia.

- Ter voz e ter a voz é a mesma coisa? Não é! (Aruã).
- Olha só, ter voz e ter a voz é diferente. (Fulvio).
- Eu estou falando que a voz do corpo humano não é ter a voz da autoridade. Ter voz não significa você poder falar. O povo respeita a voz de autoridade. Dentro de um grupo quem tem autoridade tem certa voz e as pessoas a respeitam por isso. Vamos supor, o Caio é filho de um rei, ele tem a voz pra mandar e eu sendo uma plebeia não tenho, porque eu tenho a voz humana, mas não tenho a da autoridade. (Aruã).

Tratada por muito tempo como a sem voz, a incapaz, frágil e débil, a criança que chega a escola é pensada a partir das relações de poderes que configuram o currículo institucional. O infante da escola é um sujeito de desenvolvimento biológico e relações sociais que definem, determinam sua aprendizagem. Selecionados sob estes aspectos, os infantes são agrupados em

microespaços escolares onde são classificados, qualificados, promovidos, formados dentro dos padrões e parâmetros instituídos científico-epistemologicamente.

A sala de aula é aquele lugar nas escolas onde os limites e regras estabelecidos científica, pedagógico e socialmente se configuram: “pelo tempo escolar (a campainha) e pela disciplina escolar, por fechar as portas, mas também pelos quadros-negros, mesas, livros [...] (MASSCHELEIN, 2014. p.75), ela é a escola. É nela que passamos a pensar a escola, inventada historicamente. A instituição do “tempo livre”, o tempo e espaço nômade, onde o movimento de saída do conhecido, é de/para a superação e renovação do mundo; do próprio espaço escolar.

Masschelein (2014) ao enfatizar o que vem a ser uma escola aponta-nos que ela é também o ambiente de configuração das relações de poder. O espaço de temor dos que querem perpetuar velhas condições ou para os que vislumbram o aparecer de um novo mundo, indicando que para ambos o interesse está em usar a nova geração para manter o velho mundo ou trazer o novo mundo a existência. A escola, o corpo docente, o currículo, os novos são domados para atender a finalidades pré-definidas, pré-determinadas.

Passamos a olhar a escola, a pensar a infância que a habita, que nela se desloca em movimentos de rupturas e resistência ao estado das coisas legalizado por discursos e práticas embrutecedoras, dialogando na sala de aula. A escola pode ser reinventada? Antes, é preciso encontrar na infância que possui a voz do corpo as formas concretas para fornecer *tempo livre* de luta e conquista da voz de autoridade, de acontecimento dos que estando na escola a descobre, apresenta, experiencia.

A sala da aula de filosofia é um lugar e um tempo em que a infância nos convoca a pensar. Nesse espaço-tempo aprender e ensinar parte da criança. É uma relação lúdica, uma séria brincadeira, um jogo de perguntas e afirmativas potentes. Tão potentes que deslocam as coisas de seu lugar, que não aceita imitação, reprodução, antes se des/configura na novidade contínua.

Resistir à escola pela via do diálogo com as crianças e descobrir, inventar outros modos de habitar e pensar a escola...queremos fazê-lo através da voz que ressoa no íterim da sala de aula, como meio/forma de extrapolar o projeto de educação que temos como instituído.

“Defeitos socialmente padronizados” foi como Lipman (1990) nomeou as imposições de uma sistematização irracional da educação que não privilegia o exercício do pensar na escola por se comprometer mais com os números a serem alcançados do que com as intensidades das vozes que ao se encontrarem na escola a lembrem do que e para que foi criada...o *tempo livre*. Ele continua explicando que os ajustes, a serem realizados na escola, nas áreas que a organizam como a instituição que ela é e para os fins a qual se destina

[...] têm de ser determinados, por sua vez, pelas inter-relações que elas têm entre si, como componentes da educação, do mesmo modo que a estrutura da educação depende do tipo de mundo em que queremos viver [...]. (LIPMAN, 1990. p. 36)

Preocupado com o que a escola vinha se tornando, o filósofo americano passa a olhar a escola técnica, a pensar a educação tradicionalmente hierarquizada e que fugia a ideia de tempo livre, submetendo os sujeitos às tramas

tecidas pelas instituições sociais, políticas, familiares de formação, propondo e organizando um espaço-tempo onde a “perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas ao mesmo tempo importantes e problemáticas” na escola, pela escola e para ela (LIPMAN, 1990. p. 37) seja uma prática de transformação que ao se iniciar no espaço da sala de aula fosse pela e na voz autocorretiva dos indivíduos comprometidos com o diálogo investigativo na escola, neste caso crianças e adultos.

Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação [...] cada uma constituída de indivíduos comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade. (LIPMAN,1990. p. 37)

A voz da criança, *a voz do corpo*, passava a ser considerada na escola. O tempo-espaço da escola organizado para ouvir quem aprendia nele. Em Comunidade de investigação pensar e expor as ideias em uma investigação coletiva era a ordem de um tempo, de uma outra forma de aula.

As filas de carteiras, nas salas com quadros e giz, se tornaram rodas nos mais variados espaços da instituição. Os livros didáticos com questões impetrando respostas, científico-histórico-culturalmente, comprovadas eram substituídos por novelas e planos de discussão intencionando perceber, ouvir, considerar o que as crianças pensavam em sua capacidade de expor nas diversas linguagens sua racionalidade crítica, criativa, curiosa e criteriosa.

Esse exercício curioso, criativo, inventivo é movimento e desloca-nos. Aprender e ensinar é primeiro pensar. É sempre pensar, é descoberta e pensar as filosofias da escola e na escola nos leva a percorrer caminhos que nos apontem os vestígios de que estamos a viver em experiência de pensamento. Experiência que Kohan (2000, p.31) define como “uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta”, e Larossa (2012, p.21) corrobora apontando-a como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim, se descortinou diante de nós a aula (ou seria a experiência), onde as vozes das crianças deram o tom, o ritmo dos acontecimentos. Fomos atravessados, nos tocamos. Pensamos o percurso, a caminhada e até agora estamos em aula. Naquele instante de disposição inicial quando nos era oferecido pipoca e vozes que pareciam não conseguir se organizar. Passamos a vivenciar o texto, a palavra ignorada no quadro...a palavra acolhida na voz de Anali, problematizada por Aruã, dialogada por tantos outros que ao engolir a pipoca,

degustavam a potência da voz de uma autoridade que sustenta a transformação do que vem sendo por uma novidade que estamos de contínuo a descobrir.

Ainda reverbera a voz... as vozes das infâncias...

Ouvir a voz da criança no âmbito do aprender e ensinar, quando esta se posiciona, pergunta, investiga porque não sabe, ajuda a escola a pensar, dar atenção ao que se tornou. Descobrimos uma escola inventada na escola pela voz da criança em experiência de pensamento na sala da aula de filosofia.

O diálogo investigativo com e entre as crianças e adultos nos espaços e tempos escolares foi se configurando em um exercício de observação e exame das experiências vividas. Uma prática reflexiva de captar e narrar os atravessamentos, que a voz do corpo e de autoridade que as infâncias expõem quando em experiência de pensamento provocam, percebendo as transformações que extrapolam os espaços e tempos e que tornam os modos de fazer, saber, ouvir e pensar sempre outros; uma novidade em intensos e potentes acontecimentos.

A sala de aula convencional não convence quando o que estamos a fazer é experiência de pensamento. Não satisfaz quando a experiência é em diálogo e as vozes que ressoam, investigam. Questionam os papéis instituídos, as hierarquias instauradas.

A intensidade, a potência dos movimentos da infância desloca as coisas do lugar, tirando-as do seu status comum. Uma fissura, um furo, por onde escapamos do “piloto automático”. A potência infante está, impreterivelmente, em colocar a realidade em questão, em nos colocar, indeterminadamente, em questão, “uma caminhada interminável” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b)

O que a sala se torna? Um espaço para o diálogo. Aos acontecimentos neste espaço podemos chamar de aula? As infâncias que ali se encontram chamam-na de filosofia...de espaço e tempo para pensar e dialogar o que muitos já pensaram e encontrar (inventar?) algo novo, neste caso a voz de autoridade da criança que ao inventar e descobrir espaços no espaço da escola acaba por extrapolar o convencional na intensidade dos acontecimentos.

O que pode uma voz nos encontros entre as infâncias? Que autoridade tem a voz da invenção? Estamos a ouvir. Damos atenção aos sons. E cada vez que nos encontramos algo diferente, novo, criativo, inventivo surge.

Ser inventivo se trata de estar atento, de ser sensível, às vozes que ecoam a nossa volta, em como ressoam em nós, e com isso sermos capazes de “pensar os modos possíveis, individual e coletivamente, de habitar o mundo” (KOHAN, 2017, p. 600).

Bate o sinal. O som que indica que os cinquenta minutos dedicados a aula de filosofia se passaram. Acabou? A experiência de pensamento chegou ao fim? Algo tão potente pode ser interrompido? As crianças expressam seu descontentamento com nosso tempo ter se esgotado: “É sempre assim. Quando a aula está ficando boa, acaba”, ouvimos um dos alunos dizer.

Os adultos (o professor e a convidada) deixam a sala de aula, inquietos, comentando, pelo caminho, pelos corredores da escola, o que acabaram de viver ali, naquele tempo-lugar de encontro com as infâncias das crianças.

Estamos em experiência de pensamento...com as infâncias...na escola...na sala de aula.

Referências

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Muller (org.). **ABeCedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, W. O. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 590-606, 6 out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>>. Acesso em 28/09/19.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. 3ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine. **O pequeno príncipe**. 51ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

Ze de Ana – Mestre da Cabula um personagem regional no ensino de história Local.

Anaclecia Vieira de Jesus

Maria AlaydeAlcantara Salim

Resumo

Este trabalho foi instigado a partir dos entraves e resistências encontradas no município de São Mateus – ES pela inserção do estudo de história local nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas quilombolas. Acredita-se que estudar e analisar as fontes locais possibilitará aos educandos conhecer, compreender e inserir-se como sujeito histórico de sua comunidade. A ideia de trabalhar história local nas séries iniciais é desconstruir a visão tradicional somente dos personagens históricos nacionais e dar vez e voz aos personagens locais. O estudo e a análise das referências locais possibilitará aos educandos conhecer, compreender e inserir-se como sujeito histórico de sua comunidade, indo ao encontro da identidade histórica das referências regionais como um agente de transformação social, envolvendo figuras como Zé de Ana o Rei do Ticumbi e Mestre da Cabula na comunidade remanescente de quilombos de Nova Vista localizada em São Mateus, norte do Espírito Santo.

Palavra-chave: Historia Local. Referência Cultural. Quilombolas.

Introdução

O município de São Mateus está localizado no norte do Espírito Santo, possui uma das maiores populações negras do estado, possuindo comunidades remanescentes de quilombos que lutam e resistem com grande dificuldade pela

manutenção do ensino da história local em suas escolas quilombolas. Apesar de estarem localizadas em um município onde há uma lei para regulamentação do ensino de história local, a existência dessas comunidades em si já seria justificável a exigência dessas aulas visando a compreensão e reconhecimento da identidade da memória cultural. Se levarmos em consideração o percentual de negros declarados oficialmente no município, seria necessário uma promoção de ações por parte do poder público no cumprimento de seu papel social para formação da cidadania e inclusão social por meio do conhecimento histórico local. A questão racial ainda é um desafio para a construção da cidadania no município, tendo em vista a história escravocrata na qual está inserida e aliado a esse complexo processo, o desprezo do poder público à população dos libertos no pós-abolição. Nessa tentativa de garantia de direitos às comunidades quilombolas, São Mateus recebeu a construção de um CRAS Quilombola (Centro de Referência da Assistência Social), voltado para a garantia de direito aos povos tradicionais quilombolas, CRAS Quilombola Zé de Ana o Rei do Ticumbi, à partir daí começaram então a surgir especulações em torno do personagem da região: Zé de Ana rei do Ticumbi ou o Mestre da Cabula na região Quilombola de Nova Vista? Através desses questionamentos surge esse estudo sobre a imagem da figura regional no ensino de história local. Diante de todas essas inquietações, considerando a importância, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, busca-se a real compreensão e percepção da importância da aula de história local envolvendo os agentes regionais e em especial Zé de Ana bem como esse relacionamento na prática para o desenvolvimento da comunidade.

O artigo apresenta as lutas e resistências e a tentativa de consolidação pelo ensino de história e geografia de São Mateus inserindo os personagens regionais do município nas escolas quilombolas da cidade.

De acordo com Maciel (2016), o contexto vivido pós fim da escravidão não significou a plena liberdade dos negros no estado, pelo contrário, os fazendeiros

fizeram um verdadeiro boicote ao escravo liberto, contratavam se imigrantes brancos e quando os negros eram contratados seus salários eram bem inferiores, impossibilitando assim o sustento de suas famílias.

O negro começava então a encontrar nos quilombos não mais a esperança da liberdade e sim um lugar onde pudesse retirar seu sustento diário. Esse período pós escravidão também foi o início da luta pelo pedaço de terra, luta que ainda permanece, pois em 2004 alguns fazendeiros da região entraram na Justiça Federal solicitando a anulação da demarcação quilombola no município.

Arraigados à essa esperança, os negros desde o período escravista praticavam cultos e rituais que cada um trazia de sua pátria materna, esses rituais não eram visto como uma pratica aceitável aos olhos dos brancos, então, aparece em São Mateus, norte do estado a cabula era uma prática cultural africana trazida pelos escravizados africanos e foi estudada de forma minuciosa pela igreja católica em especial pelo Bispo D. Joao Batista Nery que de uma forma racista e preconceituosa afirmou que a Cabula era um a seita usada exclusivamente para o mal. Diante de todo esse ataque da igreja católica à cabula, o ritual que antes da abolição somente era praticada pelos escravos e estava avançando muito entre os brancos começou a ser visto de forma ameaçadora. As declarações do bispo de que a cabula era um ritual de espiritismo onde os negros usavam o interior das matas para assassinar os brancos, era a ideia difundida em toda a cidade, gerando assim temor entre os não praticantes. A cabula embora pouco estudada por pesquisadores ainda é praticada na região quilombola de São Mateus, porém continua cheia de mistérios e segredos. As sessões da Cabula ocorriam nas matas e eram invocados espíritos que a igreja católica abominava. Em meio a toda essa emblemática em relação aos mistérios do ritual surgem então os questionamentos sobre o quem foi Zé de Ana e qual a sua contribuição cultural na comunidade Quilombola de Nova Vista.

Baseado nessa pratica cultural pensamos na identidade cultural de Zé de Ana, um personagem regional no ensino de história local do ensino fundamental de uma escola quilombola. É interessante destacar a memória da identidade cultural de Zé de Ana entrelaçado à memória da comunidade local de Nova Vista, memória essa que é um elemento de valor imensurável na recuperação histórica da região, onde as pessoas passam a identificar-se como parte de um processo histórico quando se reconhecem como sujeito mesmo.

Nesse contexto de reabsorção de mudanças a pesquisa utiliza o sujeito histórico e a preservação da memória cultural da região, onde toda a comunidade torna se peça importante e participativa do processo sócio cultural, visando a investigação sobre em quais condições a memória da comunidade remanescente de quilombos de Nova Vista resiste ao associar a sua identidade à luta pela preservação cultural tendo como objeto de estudo a relação do Rei do Ticumbi e o Mestre da Cabula Zé de Ana e as transformações sócio cultural da comunidade local dando ênfase ao ensino de história local nas séries iniciais do ensino fundamental.

Considerando o recorte temporal da história de Zé de Ana no extremo norte do Espírito Santo, a comunidade quilombola de Nova Vista é um campo privilegiado de investigação, apesar da restrita produção escrita sobre a história da comunidade. O grande desafio do ensino de história local parte do pressuposto da identidade do indivíduo em direção as relações entre identidades culturais da própria comunidade no qual os educandos estão inseridos. Partindo do pressuposto que a cultura precisa estar sempre em movimento, é nesse entendimento que o objeto cultural pode se transformar na adequação do que a sociedade atual deseja, no caso de Zé de Ana, seria melhor que o mesmo fosse visto como uma manifestação folclórica do que um líder religioso, nesse caso o Mestre da Cabula.

Nas aulas de história local deve ser derrubado o paradigma de que a história é uma ciência decorativa e investigar novos métodos de ser, sentir e conhecer o mundo no qual o aluno faz parte. Esse estímulo no ensino de história visa favorecer a formação da criança para que essa venha a assumir seu papel como ser histórico, promovendo a reflexão e discernindo suas possibilidades, derrubando então os limites impostos pelos currículos propostos na área de história. É de grande importância identificar a forma como as práticas, representações ou produções encontram se e relacionam entre si, sendo assim, a existência, a luta e a resistência das comunidades quilombolas revelam não só a proximidade da relação

entre o tempo presente e o período da escravidão, mas uma alternativa urgente e necessária para a reparação histórica a esse povo que tanto contribuiu e contribuiu para o desenvolvimento de uma das cidades mais antigas do Espírito Santo.

Desenvolvimento

Para orientação dessa pesquisa sobre as referências culturais no ensino de história local, lançamos mãos dos autores Bloch(2001), Chartier (2002) e Ginzburg (2002) como referenciais.

Marc Bloch aparece na defesa pioneira da história como uma ciência que não precisa estar necessariamente de acordo com as regras científicas. Ao rejeitar o conceito de história como a ciência do passado, ele defende que o presente somente é resultado de um passado quando percebemos que os fatos atuais são analisados de forma crítica já que o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador que é compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente (BLOCH, 2001) nos levando a entender a importância do fazer histórico onde só poderemos compreender o presente com o retorno ao passado, e nesse retorno entende-se as lutas, os anseios, os medos e principalmente a esperança pelo respeito como ser humano e a construção por um espaço livre de preconceitos.

O passado é por definição, um dado que nada modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, incessantemente se transforma e aperfeiçoa. (BLOCH 2001, pg. 75)

De acordo com Chartier (2002) a Nova Historiografia propõe uma nova forma de questionar a realidade baseando nos temas de domínio da cultura. Para a história cultural é de suma importância identificar o modo como a realidade social é construída, pensada e tomada por objeto, o motivo das representações. Nesse instante da historiografia, os documentos não são mais considerados somente pelas informações que eles contêm, são analisados em sua organização discursiva e material, suas condições de produção e utilizações estratégicas. Sendo assim, é importante identificar a forma como as práticas, representações ou produções encontram-se e relacionam-se entre si.

Chartier (2002) afirma que a história cultural é importante na identificação da maneira como acontece a construção da realidade social e a forma como o objeto é pensado, tendo a relação entre o texto e o sujeito que o lê, acontecendo assim a apropriação de forma que atinja o leitor levando-o a uma nova maneira de entendimento de si e do mundo, proporcionando o encontro com a identidade da memória cultural de sua comunidade.

A história cultural tal como entendemos tem por principal objecto identificar o modo como em que diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. (CHARTIER 2002, pag. 16-17)

Baseado em Ginzburg (2008) que faz a afirmação de que a micro história tem seu foco na personalidade de um indivíduo deve acontecer uma concentração na visão do mundo. Ele ressalta ainda a importância da não aceitação dos documentos existentes como uma verdade única, deve levar-se em conta os pontos de vistas da realidade e as relações de força que de certa forma acabam condicionando interesses políticos ao cenário cultural. As sociedades baseadas na tradição oral, acabam de forma involuntária maquiando e reabsorvendo algumas mudanças.

Nas sociedades baseadas na tradição oral, a memória da comunidade tende involuntariamente a mascarar e a reabsorver as mudanças. À relativa plasticidade da vida material corresponde uma acentuada imobilidade da imagem do passado. (GINZBURG, 2008, p 128)

Nesse contexto de reabsorção de mudanças a pesquisa utiliza o sujeito histórico e a preservação da memória cultural da região, onde toda a comunidade torna se peça importante e participativa desse processo, investigando em quais condições a memória da comunidade resiste ao associar a sua identidade à luta pela preservação cultural tendo como objeto de estudo o Mestre da Cabula Zé de Ana, dando ênfase a inserção de personagem regional no ensino de história.

O grande desafio no ensino de história local é partir do pressuposto da identidade individual em direção as relações entre identidade cultural da própria comunidade na qual os alunos estão inseridos, nesse contexto busca-se o resgate à diversidade e ao estudo da memória cultural. Pressupõe-se então que o objeto cultural pode transformar-se na adequação do que a sociedade deseja, no caso da referência cultural da figura de Zé de Ana, houve um momento em que a sociedade local entrelaçava sua figura a uma manifestação folclórica e não a um ritual religioso. É importante que o ensino de história introduza em seu conteúdo o cotidiano dos alunos e a valorização de sua memória, demonstrando de forma clara e concisa a construção diária de suas histórias.

Como observou Bloch (2002) na investigação de um tema histórico, o historiador deve recorrer a uma multiplicidade de fontes no cruzamento de dados levantados, para que possa dar início ao processo do conhecimento histórico. Ao seguirmos essa orientação metodológica no decorrer da pesquisa teremos diferentes fontes de documentação e embasamento para o levantamento da história da comunidade e das referências culturais locais.

O projeto será realizado na Escola Pluridocente Municipal de Nova Vista, uma escola quilombola situada na região de Nova Vista em São Mateus – ES, a escolha desta escola deu-se por estar localizada na região de comunidades remanescentes de quilombos, e ser o local onde viveu uma figura regional muito discutida na região, Zé de Ana e ainda residem seus familiares. A referida escola é Quilombola, e a pesquisa se dará com alunos das séries iniciais do ensino fundamental juntamente com seus familiares e moradores da região

Considerações Finais

Desde o ano de 1998 quando trabalhei com a disciplina de História e Geografia de São Mateus, as inquietações me levaram a iniciar esses estudos sobre referência cultural no ensino de história local nas séries iniciais. Os questionamentos em torno de referências culturais no município e como o apagamento da memória das comunidades vem afetando o ensino de história nas séries iniciais o esse trabalho

está sendo aprofundado numa pesquisa de mestrado. Uma pesquisa investigatória sobre a vida e o legado do objeto de pesquisa, Zé de Ana, sua representatividade cultural e religiosa e o ritual da cabula está sendo realizada com familiares e membros da comunidade quilombola, analisando e observando as mudanças que ocorreram e podem acontecer no cotidiano, sustentando então, a oralidade e as práticas culturais. Os dados estão sendo levantados para a construção de um projeto pedagógico voltado para o ensino de história de São Mateus, inserindo o personagem regional, valorizando assim suas origens através da representatividade cultural e religiosa de personagens da comunidade e em especial Zé de Ana. Através dessas investigações estão ficando evidentes as formas de resistência e luta pela posse da terra na região, são grandes os problemas e entraves que a comunidade vem sofrendo pela anulação da demarcação das terras quilombolas no município, os grupos de fortalecimento de vínculos do CRAS Quilombola Zé de Ana estão participando dessas investigações que envolvem a religiosidade e a luta territorial. Esses levantamentos de dados estão sendo pesquisados e coletados no INCRA, sindicatos, cartórios e principalmente com as comunidades quilombolas da região.

Considerações finais

A Comunidade Quilombola de Nova Vista é um exemplo de preservação das heranças culturais dos seus antepassados escravizados ou ex-escravizados, o ritual da cabula ainda muito camuflado pelos mais velhos e explícito pela nova geração traz um misto de esperança na valorização da cultura e dos personagens culturais. Acredita-se que é possível despertar o interesse e difundir o ensino da história local com a influência dos personagens regionais, explicitando a representatividade cultural e as marcas deixadas pelas lutas dos negros quilombolas da região.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador** - Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**, Ed. Difel, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. 2008

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória, 2016

NERY, João Batista Correa. **A Cabula – Um culto Afro-brasileiro –** Vitória, 1963

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato** . - Rio de Janeiro, 2017

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DE PAIS DE UMA ALUNA AUTISTA

DIAS, Lucinéia

ANJOS , Desirré Souza França dos

RESUMO

A finalidade deste trabalho é abordar os aspectos da educação dos alunos com diagnóstico do transtorno do espectro autista, através das experiências narradas pelos pais de uma criança com TEA, matriculados no ensino fundamental II, na escola municipal Ouro Negro, localizada no Bairro Guriri – Sul - São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. No primeiro momento da pesquisa é realizado um breve histórico do autismo no mundo e no Brasil, trazendo à luz o conceito na área da medicina e perfazendo no histórico escolar. A educação especial se analisa com a perspectiva teórica de inspiração Vygotskyana, que defende a educação para todos. A metodologia aplicada para a coleta de dados foi realizada através de questionário aplicado aos pais da aluna com TEA, que permite com que o entrevistado discorra de forma detalhada em suas experiências vivenciadas e compartilhadas. Por meio da coleta de dados pode-se notar algumas como a escola tem contribuído para socialização da criança, porém apesar dos profissionais da educação está se qualificando em educação especial, ainda existem dificuldades na formação dos professores para enfrentar as particularidades dos alunos no ensino-aprendizado. Os profissionais da educação vêm tentando superar e suprir as problemáticas que surgem pelo caminho do cotidiano escolar dos mesmos, considerando assim, que há a necessidade de mudanças para a existência de uma educação apropriada.

PALAVRAS CHAVE: Autismo. Educação Especial. Formação de Professor.

INTRODUÇÃO:

O termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos. Nesse período a criança diagnosticada como autista eram tratadas após os três anos de idade em clínicas psiquiátricas com procedimentos como choque elétrico, medicações, contenções, clausuramento, entre outros.

Autismo e síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado, que segundo Hans Asperger escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, destacando a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa

capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados (ASPERGER, 1944).

O psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e específicos; Início antes dos 30 meses de idade.

Atualmente no Brasil, a criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista - TEA é amparada pela Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Este foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Partindo desse pressuposto busca-se investigar como esta Lei está sendo cumprida no estabelecimento escolar na perspectiva de pais de uma aluna com diagnóstico de TEA, que segundo Vygotsky,

“Geralmente atribuímos uma série de qualidades negativas à pessoa portadora de deficiência e falamos muito sobre as dificuldades de seus desempenhos, por pouco conhecermos das suas particularidades positivas. Desse modo, homogeneizamos características, falamos muito sobre suas faltas e esquecemos de falar sobre as características positivas que as constituem como pessoas”. (VYGOTSKY apud MONTEIRO, 1998, p.75)

Diante do exposto, e baseado em um ‘estudo de caso’, esta pesquisa visa contribuir para apontar os pontos positivos e negativos do âmbito escolar em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas, em que os pontos positivos devem ser ampliados e os negativos devem ser analisados para melhor atendimento da educação inclusiva.

O CASO DE CECÍLIA

O sujeito da pesquisa é uma menina de 10 anos, filha mais nova de três irmãos, mora com os pais, estuda no quinto ano do ensino fundamental e possui uma professora auxiliar. Foi diagnosticada com o Classificação Internacional de Doença - CID 84 – Transtornos Globais do Desenvolvimento, TEA nível leve, quando ela tinha dois anos de idade. Fez acompanhamento com neuropediatra e tratamento medicamentoso com Risperidona (é um antipsicótico indicado no tratamento da esquizofrenia, psicoses agudas e crônicas, transtorno bipolar, irritações decorrentes do autismo, estresse pós-traumático e outros distúrbios psiquiátricos) e Amato (é indicado, para adultos e crianças, como adjuvante no tratamento de crises epiléticas parciais, com ou sem generalização secundária e crises tônico-clônicas generalizadas primárias) no início do tratamento a periodicidade das consultas eram mensais até os três anos de idade, atualmente a Cecilia faz apenas

visitas de rotinas ao neuropediatra, duas vezes ao ano e não faz mais utilização de medicamentos.

Um das características da Cecília é a necessidade rigorosa em seguir rotinas como: após acordar, tomar café, brincar, mexer no celular, fazer as atividades da escola, almoçar, tomar banho e ir para a escola, caso essa sequência seja alterada por algum motivo a Cecília fica nervosa e entra em crise, como por exemplo, se a mãe pedir que ela tome banho antes de almoçar, ela já acha que está atrasada e vai perder o horário da van que a leva para a escola. A mesma rotina precisa ser cumprida na escola, principalmente quando está finalizando a aula, ela se irrita se a van atrasar ou adiantar, tudo tem que ser no horário certo, sempre pergunta a professora auxiliar que horas são. Sendo necessário manter a rotina da criança, ou quando não for possível conversar calmamente o que está acontecendo e como vão resolver aquela situação.

A Cecília mantém interação com outras crianças mas somente por poucos minutos, entre 10 a 15 minutos no máximo, logo ela já se isola e começa a brincar sozinha e conversar com amigos imaginários, ela gosta muito de desenhar, principalmente desenhos de gibi dando nomes aos personagens, escrevendo a fala dos mesmos, gosta de ver vídeos no celular. Uma das características do TEA na Cecília é balançar uma folhinha de uma planta chamada dracena, fica horas balançando essa folhinha no mundo dela, e o que acalma a Cecília, relata a mãe.

A alimentação da Cecília deve ser comida mais consistente, pois ela tem nojo e comida pastosa, e rejeita todo tipo de comida verde, principalmente verduras, e apresenta sensibilidade a alguns alimentos como suco de laranja. Cecília gosta de sair e passear com os pais, principalmente a noite ao barzinho, porém cumprimenta as pessoas e logo coloca o fone de ouvido e vai assistir vídeos no celular.

QUESTIONÁRIO FAMILIAR

Como parte da pesquisa foi feita uma entrevista estruturada com a mãe da criança, a seguir se discutirá com referenciais teóricos acerca dos relatos feitos pela mãe de Cecília, em que suas respostas serão identificadas como 'M:', após as perguntas abertas esquematizadas, para discussão da pesquisa.

1. Como foi o processo da gravidez até o diagnóstico do autismo?

M: "A gravidez da Cecília foi muito bem, só no último mês minha pressão alterou, fora isso foi ótima. Quando a Cecília foi diagnosticada com TEA, não ficamos assustados, pois antes já tínhamos notado que ela tinha algum transtorno, pois os filhos anteriores não tinham o mesmo comportamento. A Cecília quando criança

chorava muito, quando queria pedir algo, dizia “A Cecilia quer isso”, nunca falava eu quero, andava nas pontas dos pés e balançava muito a cabeça”.

Segundo as normas da Associação Americana de Psiquiatria, “na quarta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)” (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders apud MACIEL; FILHO, 2009), para que uma pessoa seja diagnosticada como autista é preciso que a pessoa apresente seis ou mais dos itens a seguir, com pelo menos dois do grupo 1, um do grupo 2 e um do grupo 3. Há quem chame as três áreas afetadas de “tríade autista”: socialização, comunicação e comportamentos focalizados e repetitivos.

Grupo 1 – Deficiências na interação social: - dificuldade de se comunicar através de gestos e expressões facial e corporal; - não faz amizades facilmente; - não tenta compartilhar suas emoções (Ex.: não mostra coisas de que gostou); - falta de reciprocidade social ou emocional (não expressa facilmente seus sentimentos, nem percebe os sentimentos alheios).

Grupo 2 – Deficiências na comunicação: - atraso ou falta de linguagem falada; - nos que falam, dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma conversa; - uso estereotipado e repetitivo da linguagem (usa frases de propagandas, filmes, novelas, programas de televisão, trechos ou músicas inteiras); - falta de jogos de imitação (Ex: representar o papai, a mamãe, a professora – algo muito comum nas brincadeiras de crianças).

Grupo 3 - Comportamento focalizado e repetitivo: - preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados (Ex.: não misturar alimentos no prato, não ingerir alimentos com determinadas texturas, seguir sempre o mesmo ritual para determinadas tarefas); - assumir de forma inflexível rotinas ou rituais (ter “manias” ou focalizar-se em um único assunto de interesse); - maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos, bater a mão uma na outra, ficar olhando fixamente as mãos, ter sempre um objeto de interesse e ficar manipulando este objeto); - preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo (fixação na roda de um carrinho ou hélice de ventiladores, por exemplo).

2. Como foi o processo de inserção da sua filha na escola? Em algum momento do percurso escolar da sua filha foi necessário recorrer às leis que amparam crianças com TEA?

M: *“A nossa preocupação era essa. No início não foi fácil, pois não conseguíamos ver capacitação nas pessoas que trabalhavam nessa área. Mas exigimos nossos direitos, ou melhor, os direitos dela”.*

A Lei 12.764/2012 é fruto do projeto de lei do Senado Federal nº 168/2011, de sua Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, decorrente de sugestão legislativa apresentada pela Associação em Defesa do Autista. Foi batizada de “Lei Berenice Piana”, em justa homenagem a uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho, luta pelos direitos das pessoas com autismo.

O 2º deste mesmo Art. 1º prescreve que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. O que acaba repercutindo na aplicabilidade integral das disposições da Lei 13.146/2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Assim como o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

A pessoa com TEA não apresenta características físicas, o seu diagnóstico é realizado por observação dos comportamentos. Os profissionais da educação têm dificuldades para lidar com o público espectro autista que adentram a escola, as vezes, sendo necessário os pais ou responsáveis acionar a lei mencionada para exigir os direitos que são cabíveis aos mesmos como: ingresso na educação básica conforme sua idade e com acompanhamento de um professor auxiliar ou um cuidador dependendo do nível dependência da criança.

Uma das dificuldades que a mãe da criança relatou foi quando a escola disponibilizou a mesma professora da Cecilia para atendimento de outra criança com TEA de nível severo, sendo necessária a aplicabilidade da lei, solicitando que a equipe pedagógica providenciasse uma professora para a outra criança, e que a Cecilia ficasse com a mesma professora que já tinha afetividade e que vem desenvolvendo um trabalho com ela há muito tempo, desde sua inserção escolar.

2. Baseado no diagnóstico de autismo, como a escola contribui no desenvolvimento (clínico, cognitivo, social...) geral da sua filha?

M :*“Acredito que a escola contribuiu mais no sentido de socializar a minha filha, ela tinha dificuldade de interagir com outras crianças”.*

Segundo os autores Maciel; Filho (2009, p.226) discutem que:

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas têm dificuldades para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários.

Um das características do TEA é a dificuldade de socialização, uma vez que, a criança percebe o mundo de forma diferente e muitas vezes precisam utilizar de movimentos estereotipados como mecanismo de autocontrole. Segundo relatos da mãe da Cecília a mesma quando entra em crise ou não, precisa movimentar a folha de uma planta chamada dracena e conversar com seus amigos imaginário para se acalmar, porém em ambientes externos (escola, supermercado, igreja dentre outros) as pessoas acham estranho, criticam, riem, essas atitudes fazem com que a Cecília já explique para as pessoas sua identidade como autista.

4. Quais os pontos positivos e negativos sobre as práticas da escola no atendimento a criança com TEA?

M: Ponto positivo: *“Hoje notamos que as pessoas que estão começando na educação estão se informando mais sobre o TEA, vejo que estão tendo mais palestras e informativos”.*

Ponto negativo: *“Ainda temos muitos professores incapazes de trabalharem na área da Educação Especial”.*

Quando nos referimos a crianças, estamos interagindo com pessoas com níveis diferentes de desenvolvimento que conforme Vygotsky são sistematizados por BOCK, FURTADO e TEIXEIRA (1999, p. 123-124):

Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro (a mediação). A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Assim, a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar o mundo a nossa volta. Não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai-se atualizando conforme o tempo passa ou na medida em que recebemos influências externas. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Neste momento aparece o “outro” como alguém fundamental, pois é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura.

Na escola, o professor como mediador pode trazer grandes benefícios no aprendizado e na interação social de crianças com TEA, uma vez que, é necessário que o professor conheça a criança e mantenha um vínculo afetivo, respeitando suas particularidades.

Nos escritos de VYGOTSKY (1989) aparece reiteradamente sua preocupação por demonstrar a normalidade da pessoa com defeito. “É certo que esse defeito em si mesmo, quer seja na vista, na audição, na motricidade, no intelecto, se aparta da norma”. Porém graças ao condicionamento social e ainda a suas limitações, pela lei de defeito-compensação se geram nela uma personalidade normal que oferece variantes em seu desenvolvimento e pode oferecê-las também em suas características individuais, do mesmo modo que ocorre com todas as pessoas normais.

Esses escritos nos fazem pensar que o teórico em seu tempo já defendia a inclusão, por acreditar que a mesma traz benefícios para todos os alunos, tanto os com deficiências quanto os normais, por se tratar de interação uns com os outros, respeitando as diversidades, que nas palavras de Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetli (1988), “nas salas de aulas integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem –se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos” (p.19).

De modo geral, a inclusão escolar é vista pelos professores como uma ação muito mais humanitária do que realmente educacional, visando a interação social, visto que, a simples inclusão do aluno com deficiência em salas de aulas de ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem.

Alguns autores (LACERDA, 2006; SOUSA, 2008, SEKEL; ZANELATTO, BRANDÃO, 2010) que estudam a inclusão de crianças deficientes em ambientes naturais (que inclui os familiares, assim como as instituições de cuidado e educação), desde que com o suporte adequado, ressaltam que há ganhos em eficiência na aprendizagem, principalmente relacionado ao desenvolvimento de habilidades sociais. Na inclusão responsável, com suporte adequado e considerando as reais condições e limites das escolas, devem ser analisadas as formas possíveis para que a inclusão ocorra em benefício da criança deficiente, avaliando os limites pessoais e de formação dos professores (LACERDA, 2006; SOUSA, 2008).

A formação de professores para a educação especial atualmente é um grande gargalo que é interessante pontuar nessa pesquisa, uma vez que com os salários defasados esses profissionais precisam atuar 40 horas semanais o que dificulta a formação continuada e preparação dessas profissionais para atuar na educação especial.

Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122) ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão ressaltam:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades

encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados.

Outros apontamentos mostrados pelos professores é a falta de estrutura dos espaços escolar para receber as crianças com necessidades especiais e materiais didáticos apropriados para lidar com as diversidades das crianças que são incluídas nesses espaços como, por exemplo, as salas de recursos especiais, que quando existem são totalmente inadequadas.

Sant’Ana (2005) em uma pesquisa sobre a concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades indicadas relacionaram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Dentre as sugestões se destacaram a necessidade de equipe multidisciplinar para orientação, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar de forma sistemática os relatos dos pais da aluna com diagnóstico de TEA, um dos principais fatores apontados pela mãe de Cecília é a necessidade da conscientização e capacitação dos profissionais da escola. Muito além dos professores, sendo necessária uma capacitação de todos profissionais, desde o motorista e auxiliar do transporte escolar, os ASG’s, responsáveis pela alimentação e equipe pedagógica, precisam ter conhecimento das diversidades das crianças para que saibam lidar com cada uma delas, respeitando suas particularidades e contribuir para a integração das crianças como uma verdadeira inclusão.

Diante das dificuldades relacionadas à formação continuada dos professores, ressaltamos que é necessário um comprometimento com os gestores da educação na esfera federal, estadual e municipal, elaborando leis que contribuem para a formação continuada dos profissionais que atuam direta e indiretamente com crianças com TEA.

Sendo assim, é necessário também o respeito, e entender essa criança sem julgá-la, e a escola principalmente se preparar, tanto na questão em relação aos professores auxiliares, como também na gestão para poder prestar algumas informações legislativas sobre os direitos dessa criança aos pais/responsáveis, para que os órgãos públicos tomem devidas providências, porém é necessário isso ocorrer em parcerias, ter de fato um comprometimento de ambas partes, para que haja um trabalho eficiente de forma que essa criança seja inclusa do jeito que ela se representa e tenha uma formação adequada que atenda suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Nilda de Oliveira. VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOTAS SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES. **Revista Cocar**, Pará, 2010. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/41/31>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Presidência Da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei nº LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília - DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.

MACIEL, Mariene Martins., FILHO, Argemiro de Paula Garcia. **Autismo**: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235. ISBN: 978-85-232-0928-5.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. A Educação especial na perspectiva de Vygotsky. **Educação Inclusiva**, [S. l.], 2012. Disponível em: <https://introedunb.wordpress.com/2012/10/23/a-educacao-especial-na-perspectiva-de-vygotsky/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. 4. Ed. Eão Paulo: Scipione, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M; COSTA, Eliana A. P. Vygotsky e a formação de professores. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 6, p. 45-51, junho 1999.

GELADEIRA DO CONHECIMENTO: UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO CRIATIVA.

ZOUAIN, Ellen *
PEREIRA, Hellen Silva *
NOBRE, Késya de Oliveira *

**Graduandas do curso de Pedagogia – UFES/CEUNES*

1. Resumo

Este trabalho baseou-se no contato e observação realizada na comunidade acadêmica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, e teve por finalidade promover um espaço que viesse a contemplar o desenvolvimento mais amplo dos jovens ali inseridos, visando em suma a criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia de forma leve e descontraída, buscando engajá-los no mundo da literatura e do pensamento crítico.

Palavras-chave: *Geladeira do Conhecimento, Literatura, Criatividade.*

2. O contexto

Fundada em 1974, com sede na rua Copa Setenta no Bairro Santo Antônio, a então denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio “Santo Antônio”, inaugurou suas atividades a fim de atender à crescente demanda pelo atendimento educacional ocasionada pelo aumento populacional do bairro em que atua e dos bairros vizinhos.

A EEEFM “Santo Antônio”, atende hoje uma clientela bastante diversificada, constituída por alunos filhos de trabalhadores rurais, domésticas, funcionários públicos, entre outros. A escola acolhe cerca de 1.420 alunos, divididos em quarentena e três turmas, distribuídas em três turnos, formados por onze turmas de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, vinte e duas turmas de primeira a terceira série do Ensino Médio regular e seis turmas da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio regular e quatro turmas de Educação Profissional Subsequente sendo: duas turmas de Técnico em Administração e duas de Técnico em Informática.

A escola possui em seu quadro funcional 71 professores, sendo 51 da educação básica (ensino fundamental II, médio e EJA), e 20 que atendem aos cursos técnicos. Todos possuem formação em suas áreas específicas mais pós-graduações em sua maioria na temática da área e em ensino no geral, 1 deles possui doutorado e nesse momento se encontra na coordenação escolar, 4 já possuem mestrado e outros 3 estão com o mestrado em andamento.

A equipe gestora é formada por 1 diretora, 1 pedagoga, 2 coordenadoras e 3 secretárias que juntas se organizam entre gestão pedagógica e administrativa, visando o pleno desenvolvimento da escola e suas demandas e buscando sempre

o diálogo e participação de todos para o pleno desenvolvimento de uma gestão democrática. Há na escola, uma preocupação muito grande em estreitar os laços com a comunidade externa, por isso a gestão busca sempre criar momentos de diálogo, a fim de conscientizar sobre a importância da participação de todos no processo de gestão além do processo de aprendizado daqueles que ali estudam, uma vez que acreditam ser em casa que o conhecimento que o aluno recebe na escola é consolidado, se dando a partir de uma rotina de estudos extraescolares, momentos possíveis com o auxílio da família. Por isso, busca-se sempre um relacionamento parceiro, de proximidade, com direitos e deveres que sejam garantidos e respeitados por ambos. Também há uma preocupação em proporcionar à comunidade momentos prazerosos, sem chamá-los à escola apenas para ouvir reclamações, mas para também participar dos projetos da escola e dos seus processos de evolução.

Um dos objetivos da gestão constitui-se em integrar os educandos à escola de forma autônoma e participativa, conscientizando-os sobre a importância do processo de aprendizado, criando um ambiente que gere interesse por parte desses de estarem ali e se sentirem inseridos neste processo. Para isso a escola está sempre em movimento, com projetos que integram as áreas do conhecimento e que mobilizam alunos, professores, funcionários e comunidade. Porém, as cobranças burocráticas são gigantescas, diminuindo o poder de realização deste processo por parte da gestão, que acaba necessitando de um auxílio externo para tal, muitas vezes não encontrado, e por isso esse objetivo fica em segundo plano.

Através do contato e observação da comunidade acadêmica da escola, em especial ao núcleo de gestão, nota-se um grande apelo para criação de espaços de integração de conhecimento, para que os alunos e comunidade ali inseridos possam estar em contato com o aprendizado não apenas em sala de aula, mas em outros ambientes da escola de maneira informal e orgânica. Dado à importância destes espaços, este trabalho buscou atender ao desejo da equipe gestora, criando uma Geladeira do Conhecimento, onde além de contemplar o desenvolvimento mais amplo dos jovens ali inseridos, visou em suma criar oportunidades para o exercício da autonomia de forma leve e descontraída, buscando engajá-los no mundo da literatura e do pensamento crítico.

3. A geladeira do conhecimento

Pensar uma prática que agregue conhecimento de forma autônoma e descontraída parece difícil em meio à enorme quantidade de informação que temos hoje em dia na palma da mão com os aparelhos celulares por exemplo, porém, é importante

lembrar, que nenhuma rede tecnológica se compara à necessidade de contato e socialização que tem o ser humano.

Após as observações realizadas na EEEFM Santo Antônio. Constatamos ser um desejo do corpo docente e gestor da escola a criação de um espaço de compartilhamento de conhecimentos não formais dentro das dependências da escola, fez-se necessário também consultar o corpo discente, a fim de unir forças e somar ideias às já elencadas. Inúmeras vezes, foi mencionado um projeto que já acontecia pela cidade, a “*Geladoteca*”, uma geladeira que servia como espécie de biblioteca móvel, para trocas de livros, que ficava nas praças em diferentes bairros da região, mas que com o tempo foi vandalizada, retirada ou mesmo esquecida. Unimos as propostas, validamos a ideia e nos empenhamos na busca de meios para concretizá-la.

A Geladeira do Conhecimento como proposta de projeto de intervenção surgiu como uma possibilidade de criação de um espaço de socialização de conhecimentos diversos entre comunidade escolar e extraescolar dentro do próprio ambiente escolar. Sugere a troca de referências pessoais, literárias e mesmo acadêmicas de forma autônoma e livre entre aqueles que utilizam deste espaço, que por sua vez não se esgota na obrigatoriedade do ensino em sala de aula. Incentivando, acima de tudo a prática da leitura e o estímulo à criatividade, uma vez que se faz necessário que a escola busque resgatar tais práticas, como ato de prazer, pois sabemos que esta configura-se como requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

A escola, hoje, não é mais a principal detentora do saber. O papel do professor somente como transmissor do conhecimento não tem mais lugar nesse espaço. É mais importante indicar onde o aluno pode encontrar as informações de que necessita para a construção do seu saber e como poderá transformá-las em conhecimento do que ser um repassador dos conteúdos de sua área. (SARAIVA 2004, p. 142)

Através da leitura é possível transportar-se para o desconhecido e explorá-lo, vivenciando experiências que propiciam e solidificam conhecimentos significativos do processo de aprendizagem, ampliando o potencial criativo do indivíduo, porém, é necessário que o aluno perceba a leitura como instrumento para alcançar as competências imprescindíveis a uma vida de qualidade, produtiva e com realização, não podendo a escola impor ou agir de maneira autoritária sobre isto. É Paulo Freire que nos dá um exemplo de como a educação escolar acaba por retirar do aluno o desejo da leitura, o espaço informal dentro da escola vem para desconstruir esse modelo com o qual os alunos se deparam durante o processo educacional.

Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação

científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. (FREIRE, 2008, p. 17)

O projeto da geladeira do conhecimento, visa também fazer com que as famílias e a comunidade fora da escola participem deste processo, uma vez que a geladeira funciona de forma colaborativa, com doações de livros, e possui acesso livre à comunidade, que pode pegar livros sem regras de devolução e locação. Este projeto também conta com o apoio de todos os professores e do núcleo de gestão, que dará continuidade ao mesmo, fazendo a manutenção da Geladeira após a conclusão da aplicação.

É importante ressaltar, que a geladeira do conhecimento proposta e consolidada aqui, não contemplou apenas a literatura, como as “Geladotecas” que existiram no município, além da disponibilização dos livros e textos não didáticos para consulta, empréstimo e troca, a geladeira ganhou também um espaço para compartilhamento de criatividade, arte e outros interesses, um espaço criado pelos próprios alunos em busca de socializar desenhos, poesias, textos e outros materiais artísticos produzidos por eles e para eles. Esse espaço tornou-se o diferencial da geladeira do conhecimento inaugurada na EEEFM Santo Antônio, uma vez que, além do contato com a literatura e o estímulo recebido através desta, tem-se ali, a oportunidade de deixar registrado produções individuais e coletivas no intuito de contribuir ainda mais para o incentivo à exploração do potencial criativo daqueles que estão em contato com o local.

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural. Possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana. (CASTRO, 2006, p.14)

4. O desenrolar do projeto

O trabalho realizado buscou atender à um desejo da escola de que houvesse em suas dependências um espaço de conhecimento diverso e de caráter não obrigatório. Especificamente, os objetivos deste giraram em torno de despertar o prazer pela leitura; aguçar o potencial cognitivo e criativo daqueles que tem contato com o espaço; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; fazer com que a comunidade interna e externa à escola participe mais ativamente dos processos de aprendizagem propostos pela escola.

Para o desenvolvimento e análise dos dados foram realizadas 20 horas de observações no ambiente de ensino e aprendizagem, no qual foram analisadas as vivências diárias dos alunos e do núcleo de gestão mantendo o constante diálogo com estes, 10 horas de elaboração do projeto de intervenção e 20 horas de aplicação do projeto que foi intitulado “Geladeira do Conhecimento: Uma Prática de Incentivo à Leitura e Produção Criativa”. Desta forma esta pesquisa é de cunho qualitativo e foi desenvolvida através de observações, pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas e ações experimentais. Seguindo as concepções de Gil (1999), onde, o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

5. Ações Realizadas – Relato de Experiência

Seguindo o plano de trabalho proposto pela divisão da carga horária disponível, no primeiro momento da aplicação do projeto, nos dedicamos a escutar professores e alunos, conversamos com os professores sobre nossa proposta durante os PL's de cada um, e fomos pedindo sugestões. Os professores se empolgaram bastante com a ideia, nos ajudaram a mapear as salas que poderiam nos ajudar na confecção do espaço e caracterização da geladeira, os alunos que gostavam de arte, desenho, poesia e assim fizemos um plano junto a eles das atividades e dividimos equipes para a execução das atividades em blocos, de modo que não prejudicasse as aulas mas que todos aqueles que se interessassem pudessem participar de alguma forma, foi uma aproximação muito proveitosa com o corpo docente da escola, algo que havia sido pedido pela gestão, e que fez toda a diferença no desenvolver do projeto. Aproveitamos o momento de diálogo para pedir um espaço de entrar nas salas de aula, onde tivemos a oportunidade de contar para os alunos do projeto, receber novas ideias e aproveitamos para mobilizá-los para um “caça aos livros” pela comunidade externa. Que resultou num grande número de livros doados para a inauguração da Geladeira do Conhecimento.

A chegada da geladeira foi bastante esperada por todos, porém, como se tratava de uma geladeira usada que estava a bastante tempo no ferro velho, foi necessária uma grande limpeza. Solicitamos a primeira equipe e alunos, juntos higienizamos a geladeira, limpamos, escolhemos o espaço na escola que ela ocuparia, limpamos o local e começamos a lixar o material da geladeira para eliminar ao máximo ferrugens e outras imperfeições.

Após o dia de limpeza, optamos por reforçá-la e restaurá-la, para que voltasse a parecer uma geladeira nova. Junto da segunda equipe de alunos terminamos o trabalho de lixar a geladeira, depois pintamos com spray branco todo exterior dela, para que desse um aspecto de nova. Na parte interior envernizamos e confeccionamos prateleiras com restos de madeira de caixote e alguns ferros que

os alunos trouxeram. Durante os processos permitimos que os alunos que participavam usassem celular, vimos que a todo momento eles compartilhavam as atividades que estávamos fazendo nas redes, ampliando de certa forma a visibilidade do projeto que vinha sendo desenvolvido.

O dia mais esperado sem dúvida foi o de caracterização e pintura da geladeira, os alunos ficaram muito empolgados, trouxeram ideias de desenhos, compartilharam com os colegas. Nesse momento, os deixamos livres para pensarem na caracterização da geladeira, uma vez que seria para o uso deles. Várias ideias elencadas nas salas foram aproveitadas, fizeram um espaço para recados, aproveitaram o “congelador” para colocar frases pinturas e desenhos ao invés de apenas livros. Dentro das “paredes” da geladeira escreveram diversas mensagens, frases. Em apenas um dia não conseguimos terminar, retornamos no dia seguinte para que eles concluíssem.

O último dia após a conclusão da caracterização do ambiente, os alunos se reuniram na hora do intervalo para colocar os livros arrecadados dentro da geladeira, tivemos um momento de descontração com recital de poesias que foram colocadas no congelador, estabelecemos um movimento de trocas espontâneas para os livros onde “sempre que precisar pegue um, e sempre que puder, coloque outro”.

Toda a aplicação do projeto foi um processo extremamente democrático e participativo, contando com a opinião e auxílio de todos. A colaboração de alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários foi fundamental para a realização uma vez que esta participação ativa tornou possível que os espaço se torna-se parte pertencente do ambiente escolar, ampliando seu potencial e visibilidade dentro deste.

6. Avaliação da proposta de intervenção realizada

Podemos pontuar neste trabalho que um dos elementos que mais facilitou o desenvolvimento do projeto foi a abertura concedida pelo núcleo gestor da escola, principalmente na figura da diretora da escola, que manteve sempre um diálogo aberto e cheio de detalhes, fazendo com que a experiência se tornasse mais completa e proveitosa pois, uma vez que a direção possibilitou esta entrada, o restante da escola colaborou e participou mais ativamente das propostas.

Como ponto dificultador, temos o tempo de aplicação, as atividades acabaram tendo que ser corridas para cumprir o cronograma dentro do tempo pré-estabelecido para elas. Por conta do tempo, não tivemos a oportunidade de ver o projeto em ação de fato apesar do *feedback* que os alunos, professores e gestores vem nos dando via mídias sociais.

7. Considerações Finais

Com este projeto foi possível perceber o quanto a gestão influencia em todos os processos que são realizados na escola, sendo ela principal motivadora e articuladora das práticas extra sala de aula que movem a escola. Vimos também, que o diálogo sempre permanente entre toda a comunidade escolar e o núcleo gestor torna-se primordial, uma vez que uma não consegue funcionar plenamente sem o auxílio e suporte da outra, pois a escola se configura como uma cadeia de relações interdependentes e colaborativas. Quando há cooperação entre os segmentos da organização escolar, temos um ambiente extremamente harmonioso e produtivo.

A escola possui o dever de fornecer meios para o desenvolvimento da leitura, tanto da leitura acadêmica e técnica quanto da leitura de mundo ao indivíduo. Ela tem o papel de formar um cidadão crítico, que extrapole à sala de aula e que possa compreender e envolver-se com as causas sociais, que tenham ciência do mundo ao seu redor, por isso, concluímos que é primordial que a escola como um todo mobilize-se em prol da melhoria do próprio espaço de permanência, a fim de torná-lo cada vez mais atrativo àqueles que ocupam o local para que a inserção destes seja completa e proveitosa, agregando conhecimentos diversos à formação de todos e contribuindo para a emancipação e autonomia dos sujeitos através dos processos de educação.

8. Referências

- CASTRO, Ana Luiza Manzini Bittencourt de. *O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola*. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007. Acesso em 03/05/2019
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10/04/2019.
- SARAIVA, I. S.. *Aprendendo com alunos: uma experiência dialógica no curso de pedagogia anos iniciais*. In. MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2004. p. 124-152.

“AQUI É LEGAL”: DE UM ESPAÇO DE DESINTERESSE À UMA EDUCAÇÃO DESINTERESSADA.

Ellen Zouain

Acadêmica de Pedagogia – UFES/CEUNES

RESUMO

O presente relato de experiência busca expor acerca das práticas desenvolvidas na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha durante o estágio em contextos não escolares do curso de Pedagogia. Dando ênfase às aplicações experimentais e suas contribuições ao espaço enquanto fomentador de cultura e território para processos educativos de caráter emancipatório, autônomo e não obrigatório.

Palavras-chave: Educação não-formal, bibliotecas, práticas experimentais.

INTRODUÇÃO - “AQUI É LEGAL POR ACASO”

Este relato foi construído a partir das memórias das vivências proporcionadas através da realização do estágio em contextos não escolares por 3 alunas do curso de pedagogia, que teve como cenário a Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, em São Mateus ES, nos meses maio e junho de 2019, onde após serem realizadas a coleta e análises de dados, a observação do espaço e diálogo com seus usuários, foi montado um esquema para que fosse possível dar início a uma rede de ocupação cultural, a fim de possibilitar a movimentação e valorização deste espaço, desenvolvendo práticas a partir de temas elencados pelo próprio público atendido, seguindo a proposta de Gohn, acerca dos temas geradores na educação não formal.

A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Esses temas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas etc. (GOHN, 2010, p.51)

O estágio aqui citado faz parte das disciplinas que compõem a grade do nono período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, e possui 60 horas que devem ser cumpridas dentro de uma instituição que se caracterize enquanto espaço não formal de educação. Nessas 60 horas propostas, 20 consistem na observação do ambiente, 10 horas para coleta de dados e informações sobre a unidade, 10 horas para a preparação e desenvolvimento de um projeto para o local e 20 horas de aplicação deste projeto. Desta forma, este estágio, busca, cumprir com a proposta constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEUNES (2011) que “organiza sua matriz

formativa focalizando a docência e a gestão para atuação do pedagogo na escola básica e em espaços formais ou não formais que necessitem dos conhecimentos pedagógicos”. Para dar subsídio ao estágio, concomitantemente acontece também a disciplina teórica de Educação em Contextos não escolares que possibilitou o contato com diversos autores e correntes teóricas que serviram de fundamento para as práticas que serão elucidadas neste trabalho.

A Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, hoje situada no centro da cidade, existe no município desde o ano de 1944, porém, atualmente encontra-se num momento de esvaziamento, sendo pouco frequentada ou mesmo tida como um espaço desinteressante e esquecido em meio às novas possibilidades que a “vida contemporânea” oferece em termos de informação, este fato observado durante a concretização do estágio serviu de ponto chave para nortear os objetivos traçados para o desenvolvimento de uma intervenção no local, objetivo este que visou promover a ocupação do espaço Biblioteca Pública enquanto um território de possibilidades educativas e de emancipação dos indivíduos que ali poderiam estar se inserindo, abandonando o estigma social do espaço enquanto continuidade do ambiente obrigatório escolar e indo de encontro aos aspectos e pressupostos de uma educação não formal, onde “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental.” (GOHN, 2010, p.35).

REVISÃO DE LITERATURA - “AQUI TÁ LEGAL AGORA”

Pensar, em termos de teoria num projeto que viesse a intervir na forma como o espaço da biblioteca se apresenta à comunidade e seus usuários tornou-se tarefa fácil, uma vez que as discussões da disciplina de Educação em contextos não escolares aconteciam à medida que as observações e análises do estágio iam se fazendo presentes. Neste ponto, apegado aos objetivos sugeridos, a tentativa primordial do projeto de intervenção foi a de cumprir com uma proposta de uma educação *desinteressada*, ou seja, que não busca naqueles que são tocados por ela uma finalidade sólida, ou que tem sobre esses um interesse por detrás de sua aplicação, mas sim, tornar evidente a possibilidade de que a educação pode ser interessante, partir daquilo que se deseja e necessita aprender e atravessar, por meio da busca conjunta pela emancipação com base no conhecimento, os indivíduos que dela participam, inspirando-se, para tal cumprimento, no ideal de educação de Gramsci apresentado por Paolo Nosella, Mário Luiz Neves de Azevedo no artigo “A educação em Gramsci”, que explica:

Portanto, para Gramsci, o termo 'desinteressado' conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27)

Dialogando com o ideal de uma educação desinteressada provinda das propostas de Gramsci, aponto a educação não formal que para Gonh, (2006) vêm designar...

...um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de

práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos e a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, dentre outras.

Assim, coloco aqui, o espaço do desenvolvimento da educação não formal, como território possível para a concretização de uma educação desinteressada, uma vez que a escola, em sua formalidade e cultura tecnicista e formativa, acaba por não explorar no indivíduo suas potencialidades.

Sabemos no entanto, que pensar na biblioteca enquanto espaço não formal de educação, que visa o desenvolvimento de um saber mais amplo e emancipatório, tem-se tornado um grande desafio, uma vez que este espaço vem sendo cada vez mais ligado ao estigma da pura leitura ou mesmo de uma continuidade da educação formal e obrigatória que se faz desinteressante à aqueles que veem na escola, principalmente, um antro de inibição das particularidades e da livre expressão. Este processo, que possui um caráter histórico começa por volta de 1971, onde as escolas deixam de atender às pesquisas dos estudantes, e as bibliotecas públicas, devido à demanda destes, modifica sua estrutura conceitual, disponibilizando a partir daí as tão procuradas enciclopédias, este histórico é evidenciado por Milanesi em “O que é Biblioteca”, que ainda nos conta que “antes dessa drástica mudança, a biblioteca pública era uma iniciativa que tinha claras intenções de aprimorar a vida cultural do município ou até mesmo de estimular a boa leitura. (1983, p.54), a partir daí, a mentalidade de um espaço de pesquisa, continuidade do cotidiano escolar, invade a proposta real da biblioteca pública.

Assim, a fim de apontar a real função desses espaços, em 1994, é publicado o MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas, que busca garantir que a biblioteca pública se caracterize enquanto potência em prol da educação, da informação e da cultura, sendo um instrumento substancial para promover a paz e a compreensão entre povos e nações

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS - “AQUI TÁ LEGAL DE NOVO”

As aplicações, na prática, de fato surpreendem e fazem com que a teoria sirva de ponto de partida para reflexões que possam, a partir daí agregar um conhecimento mais amplo e visionário àquilo que se almeja, a questão dos temas geradores de fato foi primordial, mas pressupõem um público fixo para ser alvo dessa observação, porém, na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, onde as práticas foram desenvolvidas, foi necessário trabalhar com as possibilidades reais, que tinham como forma a rotatividade de pessoas frequentando o espaço, ou mesmo o não frequente aparecimento de gente por lá.

LITERATURA



Figura 1

Primeiro dia do desenvolvimento das práticas, apresentando a Biblioteca à jovens que não a conheciam. A primeira fala de uma estagiária para o grupo: “aqui é legal”, gente”.

O primeiro contato que tivemos com frequentadores da biblioteca foi com uma professora de um projeto de menor aprendiz. Ao conversarmos com ela sobre a biblioteca e seus procedimentos, ela nos perguntou da possibilidade de ajudarmos a dar início à um projeto de leitura e escrita com seus alunos, uma vez que estes, jovens de 14 à 16, já possuíam uma carga extensa de disciplinas tanto na escola quanto no projeto, mas mesmo assim demonstraram muito interesse pelo gênero “contos”, e para que este interesse não se perdesse, precisavam de algo mais lúdico e motivador que a sala de aula. Ficamos animadas com a proposta e junto a ela organizamos uma data para trazer a turma à biblioteca para que eles pudessem ter contato com o acervo de literatura e através disso pudéssemos organizar uma roda de leitura e conversa e também de produção de contos.

Tínhamos ali nosso primeiro tema gerador. Marcamos o dia, pedimos que a biblioteca emitisse um convite ao projeto que possibilitou que os alunos fossem liberados para um dia na biblioteca. Com a chegada dos alunos, fizemos o que lá chamam de atendimento padrão, apresentamos o acervo, o espaço, explicamos sobre o procedimento de locação de livros, alguns fizeram na mesma hora o cadastro para tal. Deixamos que se acomodassem da melhor forma e fizemos um bate papo informal, nos apresentamos, eles também se

apresentaram e fomos deixando que falassem sobre o curso/projeto que participava, escola, aspirações e interesses. Pedimos que falassem também sobre o contato com a biblioteca, muitos deles não sabiam da existência da biblioteca pública na cidade, outros sabiam, mas nunca pensaram em ir conhecer ou visitar, por terem uma ideia de um “espaço meio chato” comparando à biblioteca escolar, que já conheciam. Com base em nossos estudos falamos um pouco do papel e história da biblioteca pública e da importância dessa ocupação desse espaço. A professora que os acompanhava participou das discussões e colaborou muito no intuito de afirmar essa importância do espaço e sua ocupação. Vimos uma animação nos jovens, de sentimento de pertencimento. Fomos ao acervo buscar alguns livros de contos, para seguir a programação proposta por nós e a professora. Distribuimos alguns, outros alunos quiseram ir ao acervo e procurar por crônicas e poesias também. Foi uma tarde muito descontraída e produtiva. Um dos alunos achou um livro de Romeu e Julieta com as rubricas teatrais, e achou engraçado a forma como o livro dispunha das características e falas “comentadas”, e quando falou sobre isso durante a socialização dos textos lidos, alguns falaram sobre ter feito alguma apresentação teatral na escola, mas que nunca viram um “teatro assim de verdade”, contei um pouco sobre minha experiência com o teatro e todos ficaram animados e interessados em assistir ou participar, como estávamos em processo de montagem de uma performance para um evento, perguntei se gostariam de participar desse processo de montagem e assistir aos ensaios que teríamos naquela semana. Por conta de outras atividades, alguns não poderiam ir no turno da tarde, mas três alunos, um deles o que havia lido um pouco do texto de Romeu e Julieta disseram que voltariam para participar com certeza e perguntaram se poderiam trazer algum amigo, assim, nascia mais uma temática e mais uma atividade de ocupação na biblioteca.

TEATRO



Figura 2

O primeiro espetáculo que visita a Biblioteca. Fala de um dos integrantes do grupo: “Nossa, ‘aqui é legal’ podíamos vir sempre”.

Conversamos com o grupo de teatro para que a reunião fosse lá, e com os funcionários, todos gostaram da ideia, e retornamos à biblioteca com o grupo, infelizmente apenas dois alunos do grupo anterior retornaram na data marcada, mas trouxeram amigos para

participar. Juntos conversamos sobre a temática do evento para o qual estávamos montando a intervenção, eles nos fizeram muitas perguntas sobre as práticas do teatro, como escolhíamos os textos e outras questões. Como era também o primeiro encontro do grupo para a então montagem, tínhamos apenas os textos isolados, o que possibilitou que dividíssemos os trabalhos de montagem do roteiro, da marcação de cena e tudo mais com o restante das pessoas presentes, que ficaram muito empolgadas de serem inseridos nesse processo. Tivemos dois encontros antes da apresentação e todos retornaram para continuar auxiliando e participando do processo. Um dos jovens compareceu à apresentação que aconteceu na abertura de um evento de uma faculdade da região.

MÚSICA

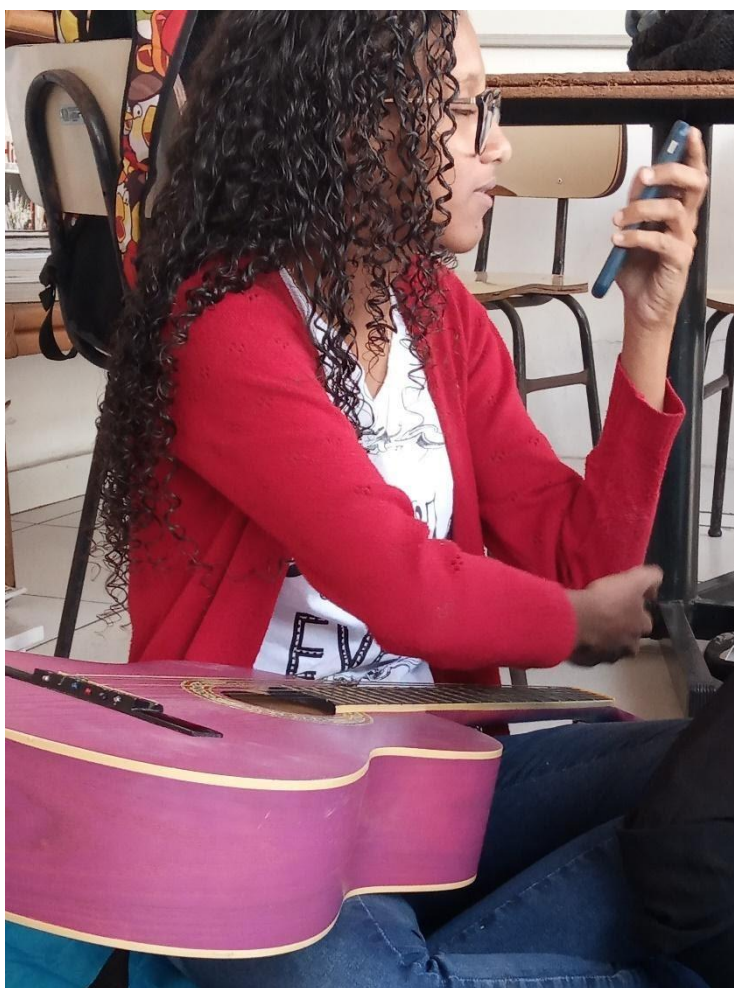


Figura 3

Jovem criando um grupo na rede social *Whatsapp* para convidar mais amigos a virem à Biblioteca para participar de uma tarde musical, em áudio ao grupo ela diz que a “Biblioteca de São Mateus é bem legal”.

Durante o processo de montagem do breve espetáculo, inserimos músicas e utilizamos “instrumentos de percussão improvisados” potes com sementes, garrafas e outras coisas, isso despertou muito interesse nos jovens envolvidos que nos contaram sobre o gosto pela música mas que dificilmente tem tempo para ela ou mesmo conseguem se reunir com esse propósito por conta de “dever de casa” e outras atividades que são a eles obrigatórias. Aproveitamos o ensejo para extrair dali mais uma atividade, propusemos uma reunião para falar de música, cantar e tocar, uma das estagiárias propôs que cada um levasse algo, pequena biografia ou alguma música de alguém de quem é fã para a gente socializar. Assim fizemos, o encontro contou com novas pessoas, tivemos a oportunidade de falar sobre os gêneros musicais, nosso contato com a música, e até mesmo de fazer uma pequena atividade que foi muito divertida proposta pela estagiária de fazemos sons, com os instrumentos disponíveis, que nos representassem de alguma forma. Ao final da atividade ela contou que foi uma prática que ela havia criado junto à um grupo a qual fez parte durante um curso que fizemos na UFES, de repente, o assunto da vez virou o curso e suas práticas. Eles perguntaram se poderíamos levar algumas dessas práticas para fazermos juntos. Assim, marcamos uma nova data para o desenvolvimento de algumas atividades.

ARTES PLÁSTICAS

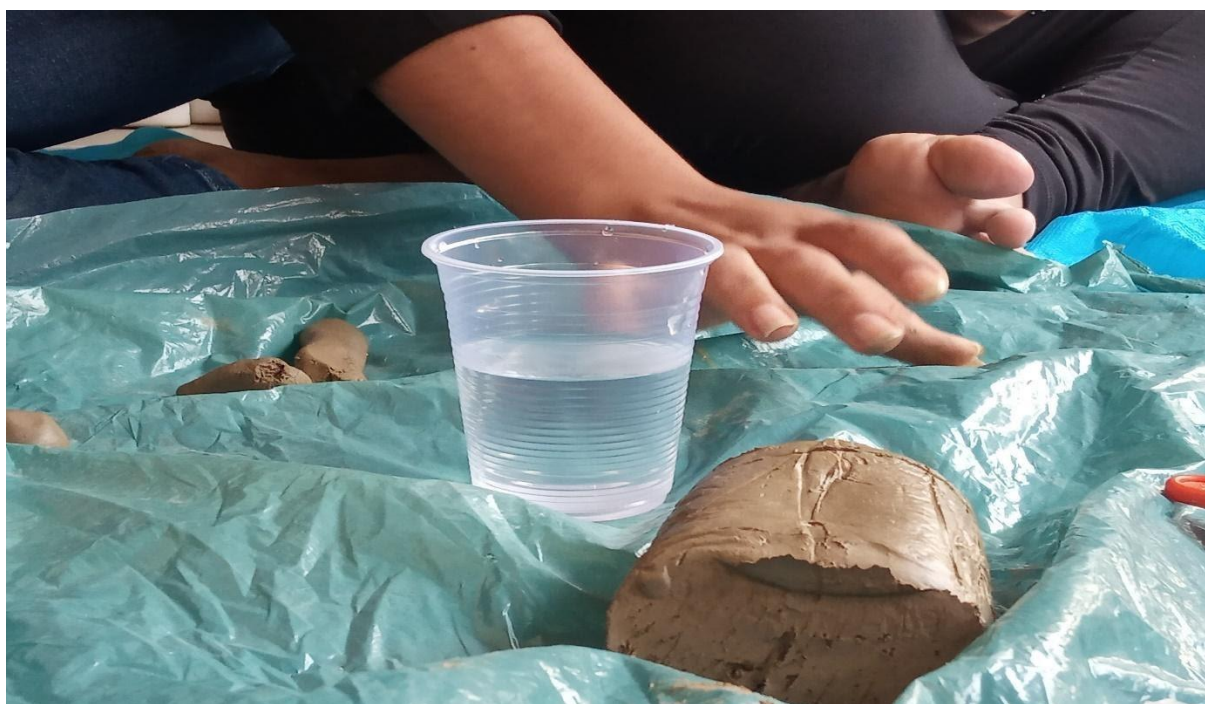


Figura 4

Jovem pensando em qual tipo de escultura gostaria de fazer. A conversa era sobre a universidade, e um dos garotos disse: “A UFES parece um lugar que tem um monte de coisas legais que fazem a gente pensar mais coisas diferentes né?”

Ao retornarmos, novas pessoas, levamos alguns materiais diversos, papéis, tintas e outros, mas o que fez muito sucesso foi a argila. Assim, repetimos a prática feita durante o curso, utilizamos uma música que um dos presentes trouxe no último encontro, ele falou novamente sobre ela e depois criamos esculturas sobre nossa representação. Alguns preferiram utiliza os outros materiais, escrever, desenhar ou fazer outro tipo de produção.

Deixamos todos muito à vontade para se expressar como preferirem. Durante a confecção das esculturas e produções artísticas, ficamos conversando sobre coisas cotidianas, e um dos assuntos que apareceu foi o cinema da cidade e a falta dos filmes que gostaríamos de assistir, o assunto tomou uma proporção legal, e um dos participantes, perguntou se poderíamos nos juntar para assistir um filme ali. Como a biblioteca não possuía recursos audiovisuais, falamos que poderia ser uma possibilidade, mas que teríamos que ver se conseguiríamos o material. Assim, mais uma proposta de atividade aconteceria.

CINEMA



Figura 5

Enquanto aguardávamos o filme ser colocado, a discussão levantou a seguinte questão “como pode alguém ter tanta criatividade a ponto de conseguir transformar palavras de um livro em imagens no cinema?”

Conseguir o material audiovisual foi até simples com a ajuda do orientador do estágio na universidade, porém, uma data que adequasse à todos foi difícil. O clima de chuva também atrapalhou nossos planos e foi necessário adiar algumas vezes. O filme havia sido escolhido durante o último encontro, porém, descobrimos que ele era um lançamento

e não encontramos disponível, uma das estagiárias deu uma sugestão que todos adoraram, assistir a um filme chamado “O menino que descobriu o vento”, filme onde a biblioteca tem um papel fundamental para o protagonista, ela também deu a ideia de fazermos algo semelhante a um projeto que acontecia na universidade, e assim, levaríamos questões para serem discutidas, possibilitando um espaço de diálogo e reflexão. As duas funcionárias que estavam presentes no turno da exibição do filme, adoraram o processo, dizendo que uma boa ideia seria a criação de um cineclube na biblioteca. Utilizamos a sala de livros infantis, que além do espaço divertido tem poltroninhas que deixaram todos acomodados. Levaram até pipoca para socializar, apesar de comer na biblioteca estar contra as “normas”, as funcionárias disseram que “filme sem pipoca não tem graça” e se juntaram a nós.

Com o passar das práticas criamos uma rede de comunicação com as pessoas que foram ocupando o espaço, essas pessoas acabaram sendo sempre rotativas, porém, nos apresentavam à outras, alguns dias contamos com um número maior de gente e outros menor, mas pelo menos o convite para participar das práticas tomou proporções interessantes e ajudaram a dar visibilidade ao espaço.

Algumas ideias iniciais foram sendo abandonadas ou mesmo reformuladas de acordo com a construção do projeto na prática real, uma vez que os próprios participantes iam nos levando a adotar outras práticas a formular novas propostas, isso caracterizou um processo que achamos incrível de naturalidade nas atividades, que tornou o espaço leve, descontraído, abandonando de vez o estigma de obrigatoriedade e de que a biblioteca era apenas um espaço para estudo, uma mentalidade que acompanhava cada novo participante ou visitante, que via a biblioteca como uma extensão da escola.

CONCLUSÃO - “AQUI TÁ LEGAL DE VELHO”

Ao iniciarmos o estágio de educação em contextos não escolares, de fato fomos lançados a um ambiente completamente novo, de fato, ao nos depararmos com a problemática do público no local escolhido, ficamos um tanto perdidos quanto ao que e como fazer. O que fazer para contribuir com um espaço tão importante e tão esquecido. Foi necessário agarrar as oportunidades de trazer gente e visibilidade ao local.

As atividades propostas, construídas a partir das próprias vivências e interesses daqueles que compartilhavam do espaço conosco foi fundamental para o bom desenvolvimento, e mesmo para que fluísse de forma descontraída, fugindo de qualquer semelhança ao obrigatório proposto pela escola ou por espaços formais de educação. Conseguimos através de nossas práticas, propiciar um ambiente de reflexão, autonomia e diversão ao mesmo tempo que movimentamos o espaço e trabalhamos para a disseminação da ideia de ocupá-lo.

Assim, cumprimos com a proposta de uma educação não formal, onde “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental.” (GOHN, 2010, p.35). De fato o que deixou a desejar em nossa prática foi a rapidez com que cada tema foi realizado, uma vez que uma infinidade de novas propostas poderia ter sido explorada dentro de cada um deles.

*Título e títulos dos tópicos retirados de trechos da música Aqui é Legal da banda Titãs, composição de Arnaldo Antunes e Sérgio Britto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. 1 Congresso Internacional Pedagogia Social Março 2006

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura, 2011.

MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas. 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

MILANESI, Luís. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE: O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR SOBRE O CÓDIGO DE ÉTICA DISCENTE DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS.

SILVA, Erick Carlos da

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade discutir os momentos de reflexão com alunos sobre o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo do campus São Mateus (Ifes). Sob este prisma, o diálogo realizado com os alunos, contribui na aproximação da realidade da escola, sendo uma forma para educar para conscientização (FREIRE, 1984). Para tanto, como pressupostos metodológicos, utilizaremos a observação participante, onde o pesquisador participa ativamente do contexto no qual está inserido. (MÓNICO et. Al, 2017; ANDRÉ, 1995) Assim, colocamos alguns questionamentos: De qual maneira podemos democratizar as relações, sem que haja confronto, ou reforço à acepção de autoritarismo? Quais são as estratégias que ajudam o estudante a refletir sobre indisciplina? É imprescindível cumprimento do Código de Ética, mas de que forma apresentar o documento aos discentes? Neste sentido, é importante o diálogo com os alunos para que não haja acepção do autoritarismo, não criando assim, situações atípicas de enfrentamento. O espaço escolar, entendida como um bem coletivo, nos fazem problematizar qual educação estamos concebendo. Para isso, ressaltamos a importância de democratizar as relações escolares.

Palavras-chave: Indisciplina. Diálogo. Reflexão.

Introdução

Estudos recentes (AQUINO, 1996; REGO,1996; GARCIA 1999; PARRAT-DAYAN, 2008) discutem acerca da indisciplina na escola, alunos tidos como “problema” e, a situação emergente seria como trabalhar as demandas de não adequação dos estudantes à rotina da escola, sem que haja desmoralização, constrangimentos, o que acarretaria, situações de enfrentamento.

Neste sentido, os questionamentos colocados são: De qual maneira podemos democratizar as relações, sem que haja confronto, ou reforço à acepção de autoritarismo? Quais são as estratégias que ajudam o estudante a refletir sobre indisciplina? É imprescindível cumprimento do Código de Ética, mas de que forma apresentar o documento aos discentes?

O presente trabalho portanto, tem por finalidade de compreender como o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente pode ser discutido, a fim de promover a reflexão e a crítica, no que diz respeito ao combate da indisciplina, bem como analisar a portaria com os discentes. Sob esta perspectiva, os ingressantes do ensino técnico e superior do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus (Ifes), são acolhidos nos primeiros dias de aula no projeto de boas-vindas. A proposta de debater o código de ética tem por objetivo conceber o aluno como protagonista das relações cotidianas, aproximando-o da realidade institucional, apontando seus direitos, deveres e refletir sobre o papel do estudante na preparação para o exercício da cidadania. Para ajudar a discutir sobre a temática, Freire (1984), destaca que a consciência crítica faz aproximação com a realidade, o que é elucidado pelo autor como “integração”. Essa integração é entendida como um método ativo que possibilita dialogar e possa dispor de participação.

Para tanto, faremos uma abordagem qualitativa descritiva, que consistirá na observação participante. Desta maneira, entende-se como observação participante, pois parte do princípio de que o pesquisador está inserido em um determinado contexto, afetando-a e sendo por ela afetado. (ANDRÉ, 1995). Cabe destacar que a participação, ocorreu principalmente nas intervenções realizadas.

O Código de Ética discente contribui enquanto formação do estudante para o exercício da cidadania, respeitando a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além do objetivo na promoção do bem estar da comunidade escolar (IFES, 2016).

1 Tessituras metodológicas

A metodologia que guia este estudo é a observação participante, como suscita Mónico, et. Al (2017, p. 725) “Os investigadores são levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, estando assim em condições favoráveis para observar - factos, situações e comportamentos [...]”.

De acordo com MÓNICO; et. al. (2017, p. 725) “[...] a Observação Participante é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas.” Cabe destacar que o observador, ao participar das atividades, se adaptam à situação. Sendo um instrumento que é entendido como natural, mas que ao mesmo tempo se caracteriza como relacional, devido os pesquisadores estarem participando ativamente de todo processo de intervenção.

A observação participante proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses. Da mesma maneira que a entrevista não-estruturada, a observação participante poderá seguir direções inesperadas e, assim, proporcionar ao pesquisador novas visões e idéias. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 204-205)

Além do instrumento da observação participante, utilizamos outros instrumentos como a fotografia do momento em que foi realizada a atividade nas três turmas. Segundo André (1995, p. 29), haverá consideração “[...] com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.”

2 O debate como instrumento de reflexão: Do diálogo à intervenção pedagógica

Começamos a atividade falando sobre o setor pedagógico e suas atribuições, como também alguns procedimentos acadêmicos, como acesso aos sistemas, dentre outros. Após este momento, começamos a reflexão sobre o código de ética, com a seguinte temática: Um código de ética? Para que? Pensamos no título para provocar os estudantes que na instituição existe um código de ética, no entanto, que nele consta também os direitos e deveres de cada discente.

Para além de apresentar o Código de Ética aos estudantes, é necessário que possamos propiciá-los a reflexão sobre a portaria. Neste sentido, optamos trabalhar o Código de Ética logo com os ingressantes. A realização de grupos de estudos e posteriormente o debate, propiciaram aos estudantes um olhar crítico sobre o documento, onde puderam colocar suas ideias, princípios, questionamento, enfim, suas demandas. A portaria nº 1896 de 2016, define que:

I - o Código de Ética e Disciplina do Ifes tem como princípio fundamental o exercício dos valores éticos como norteadores do convívio social e da ação pedagógica, que por sua vez deve ser considerada segundo três perspectivas:

- a) somente é exitosa a ação pedagógica que forma para a cidadania e para o exercício da ética em sentido amplo e irrestrito, garantindo as condições de trabalho indispensáveis à formação;
- b) a disciplina deve ser valorizada como prática de integração, no estímulo ao respeito e à tolerância;
- c) objetiva-se a recuperação, a integração e a valorização dos estudantes sujeitos à ação disciplinar. (IFES, 2016, Art. 1º)

Nesta perspectiva, Aquino (1996), traz a concepção do trabalho pedagógico embasada intrinsecamente no conhecimento, em acordo, podemos destacar que o aluno precisa conhecer, para depois refletir e por fim aplicar no cotidiano. Pedro-Silva (2010, p. 65), aponta que “O máximo que se pode fazer é tentar oferecer elementos que os levam a problematizar tal situação e a construir novos conhecimentos, como o de que a escola é um bem de todos. ”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) (1996, Art. 2º) , assegura que a educação. “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” Sendo esta preparação possível quando as relações em âmbito escolar são devidamente democratizadas.

A proposta do debate do Código de Ética, se deu através da leitura da resolução em grupo. Para tanto, foram divididos nas turmas da modalidade Concomitante seis grupos de cinco pessoas no máximo e, no final, fizemos um bate-papo sobre o que os estudantes gostariam de destacar. Para tanto, dividimos a portaria Nº 1896/16 para os grupos da seguinte forma:

- Grupo I - Preâmbulo e Constituição;
- Grupo II - Direitos;
- Grupo III - Deveres;
- Grupo IV - Ações Disciplinares;

- Grupo V - Atos de Indisciplina Leve;
- Grupo VI - Atos de Indisciplina Grave e Infracional;

Os alunos abordaram temas como o direito das pessoas com deficiência e que estes sujeitos têm direito à educação, aspectos sobre avaliações, comentaram sobre os atos de indisciplina e além de compreenderem que estão inseridos num espaço público e coletivo, sendo definida, portanto como “um bem de todos” (LA TAILLE, 2010). Outro aspecto que os alunos abordaram, foram as sanções disciplinares que estes estariam sujeitos. Para Aquino (1996, p. 52):

O papel da escola, então passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos [...]

Era importante, quando dialogamos sobre a preservação da escola, sobretudo a reflexão dos exemplos de escolas que estão sucateadas e, que é sempre necessário preservar o ambiente coletivo, como dito anteriormente. Os alunos apontaram as instituições responsáveis pelas sanções disciplinares que ocorrem as medidas aplicadas pelo setor pedagógico, até o encaminhamento para o conselho de Ética.

Figura 1: Momento de leitura e discussão entre os grupos.



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2019.

Além das abordagens de indisciplina, em um dado momento, destacamos a importância da preservação da escola, bem como de todo o patrimônio da instituição. Freire (1996, p. 26) aponta que:

[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

O diálogo foi muito importante, pois constitui, em âmbito escolar a democracia e além disso a reflexão de que os alunos concebem a escola como direito de todos os cidadãos.

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental. (FREIRE, 1984, p. 106)

Após a realização dos apontamentos feitos pelos estudantes, a equipe pedagógica entrevistou trazendo questões para refletirem, como também trouxeram apontamentos pertinentes no momento do debate. Garcia (1999, p.106), ao debater sobre indisciplina, suscita que “[...] é importante compartilhar e comunicar, aos estudantes, [...] que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola.”

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar. (GARCIA, 1999, p. 102)

Quando emergem situações de indisciplina, devemos nos atentar sobre qual o papel da escola. Em contrapartida, LaTaille, et. al (2010) nos trazem a perspectiva de se constituir no espaço escolar uma equidade social, no qual a cultura da culpa é substituída pela da responsabilidade, bem como a concepção de conhecimento e autonomia estejam devidamente correspondentes e a diferença entre autoritarismo e autoridade também estejam elucidados. De acordo com Parrat-Dayan (2008, p.36), destaca-se que:

As causas para a indisciplina podem ter origem externa ou interna à escola. As causas externas podem ser vistas na relativa influência

dos meios de comunicação, na violência social e também no ambiente familiar.

Considerações Finais

O debate sobre indisciplina no contexto escolar, deve trazer em pauta a diferença entre autoridade e autoritarismo, como também, potencializar a democratização das relações sociais dentro da escola.

Ao trazer a discussão de indisciplina a partir da perspectiva vygotskiana, as experiências propiciam ao indivíduo a reconstrução do agir e a organização dos processos mentais, acarretando assim, o seu controle comportamental (REGO, 1996).

A portaria que trata a respeito do Código de Ética discente, deve trazer à discussão também dos direitos ao estudante, bem como seus deveres e sanções, no entanto, ao explanar sobre tais temáticas, deve se levar em consideração a preparação do estudante para o exercício da cidadania, bem como o exercício da criticidade (FREIRE, 1984; GARCIA, 1999; REGO, 1996).

A responsabilidade de se constituir uma educação democrática, deve-se trazer em foco a gênese da dignidade humana, no que lhe concerne à reflexão sobre as práticas educativas que estamos concebendo (LA TAILLE, 2010). Neste sentido, ouvir os alunos, discutir propostas de intervenções e democratizar as relações, entendendo que todos nós da comunidade escolar somos responsáveis pelo espaço, pela conservação, traz a perspectiva de preparo para o exercício da cidadania e ajuda a intensificar o trabalho de autonomia com os discentes, embora que exista as sanções disciplinares coercitivas, as intervenções de reflexão devem ser trazidas nos debates e apresentada para todos os alunos e para toda comunidade escolar.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: SP: Papyrus, 1995.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. SP: Summus, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108

INSTITUTO FEDERAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – (Ifes). Anexo I da Portaria nº 1896, de 08 de julho de 2016. **Aprova o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo** (Ifes). Ministério da Educação. 2016.

LA TAILLE, Y. de. **A escola e os valores: A ação do professor.** In: LA TAILLE, Y. de. Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor/ Yves de La Taille, Nelson Pedro-Silva e José Sterza Justo. – Porto Alegre: Mediação, 2010. (3 ed. atual. ortog.)

MÓNICO, L. S; ALFERES, V. R; CASTRO, P. A; PARREIRA, P. M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Revista Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.** 2017

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PARRAT-DAYAN, S. – **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PEDRO-SILVA, N. Ética, **(IN) disciplina e relação professor-aluno.** In: LA TAILLE, Y. de. Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor/ Yves de La Taille, Nelson Pedro-Silva e José Sterza Justo. – Porto Alegre: Mediação, 2010. (3 ed. atual. ortog.)

REGO. T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana.** In: AQUINO, J. G. (Org.). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, 1996.

A HISTÓRIA “VISTA DE BAIXO”: O USO DO MUSEU TEMPORÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

MOSCHEN, Franscielly Vago
SALIM, Maria Alayde Alcantara

Resumo

Este texto versa sobre a utilização do museu histórico temporário como ferramenta de ensino a ser empregada para romper com o paradigma tradicional de ensinar História. O presente estudo, que ainda está em fase inicial, tem por base a abordagem da História “vista de baixo”, onde, professor e alunos, desenvolverão um museu histórico temporário dentro da unidade escolar e organizarão um acervo com fontes históricas familiares coletadas pelos alunos, que dessa forma, pesquisarão sobre a história deles, de suas famílias e da região em que vivem.

Palavras-Chave: História “Vista de Baixo”. História Local e Regional. Ensino de História. Museu Temporário.

Introdução

O município de São Mateus, um dos mais antigos do estado do Espírito Santo, possui uma história muito rica e complexa que, infelizmente, vem sofrendo com o descaso público e a falta de interesse na preservação de seu passado. Ao caminharmos pelas ruas da cidade, nos deparamos com casarios, prédios públicos e igrejas que, marcados pelo desgaste do tempo e pela falta de preocupação com a história, são testemunhos da inexistência de atenção com o patrimônio histórico local.

Os poucos museus públicos, em funcionamento na cidade, apresentam um acervo descuidado e desorganizado e além do número reduzido de funcionários que trabalham nesses órgãos públicos, ainda percebemos a falta de formação para as funções que exercem. A omissão é ainda maior quando se fala de museus privados, pois os mesmos estão de portas fechadas para o público devido a desavenças e/ou interesses políticos.

Na função de professora de História, da rede pública de ensino do município de São Mateus, e sentindo-me afetada diretamente pela falta de cuidado com a preservação da nossa história, percebi a importância e a dificuldade de se trabalhar com a História Local e Regional em sala de aula.

A idealização da pesquisa surgiu durante o desenvolvimento das aulas de História, nas quais ficou perceptível que a maioria dos alunos não se via na qualidade de sujeitos históricos e acreditava que somente as grandes personalidades, eleitas pela história oficial são capazes de produzi-la. Na concepção dos estudantes, a história da região onde eles vivem não é relevante, pois apenas os fatos e personagens retratados nos livros didáticos de História, de fato, construíram um passado que merece ser estudado e analisado.

Diante desse contexto, verifiquei a necessidade de se pensar em uma prática de ensino que favorecesse a problematização, a crítica, a produção de conhecimento autônomo, o processo de dessacralização dos heróis e de valorização da História Local e Regional com enfoque no aluno e na sua família como produtores de história. Nessa perspectiva, a pesquisa ganha forma e se define a temática: o ensino da História Local e Regional como forma de romper com o modelo tradicional de se ensinar História.

A partir da definição do tema, foi possível determinar a ação pedagógica relevante à aplicabilidade da pesquisa: o desenvolvimento de um museu histórico temporário dentro de uma unidade escolar, com o intuito de ensinar a História Local e Regional através de um novo viés - a História “vista de baixo” – e com produção própria do material didático.

Desse modo, o objetivo geral do estudo é analisar como o ensino da História Local e Regional pode contribuir com o rompimento do paradigma tradicional de ensinar História, aproximando o aluno da disciplina e mostrando que ele e sua família são sujeitos produtores de história.

Fundamentação Teórica

Até o século XIX e início do século XX, os historiadores tradicionais consideravam História como uma ciência que deveria estudar o passado, tendo por base documentos escritos e oficiais, negligenciando, desse modo, outros tipos de evidência. Portanto, essa abordagem tradicional, privilegiava apenas um ponto de vista: o oficial, a visão de cima, das elites.

De acordo com Burke (1992), os historiadores tradicionais pensavam “[...] na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos” (BURKE, 1992, p. 12). Eles defendiam a concepção de que se o documento histórico fosse autêntico, o historiador conseguiria encontrar a “verdade histórica”. “Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos [...] como eles realmente aconteceram” (BURKE, 1992, p. 15). A historiografia tradicional, não permitia, portanto, a problematização dos fatos.

Para além dessa visão da historiografia tradicional, surge no século XX, na França, uma nova concepção sobre a História. Essa nova concepção foi muito difundida pelas pesquisas e pelos debates da Escola dos Annales. Durante o século XX, os historiadores da Escola dos Annales ou Nova História, “[...] renovaram os temas, os objetos, as abordagens, a metodologia do fazer do historiador e principalmente a visão do que seria um documento ou fonte histórica” (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

O grande expoente da Escola dos Annales, Marc Bloch (2001) em sua obra póstuma *Apologia da história ou O ofício de historiador*, afirma que a História é a ciência dos homens no tempo e que ela é construída a partir dos vestígios do passado no presente. Cabe ao historiador, de forma crítica, analisar os mais diversos vestígios e interrogá-los para, assim, escrever sobre o passado.

Ginzburg (1989), na obra *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*, comparou o historiador a um médico, pois ambos buscam, através de pistas, entender o que aconteceu com seu objeto de estudo. Segundo o autor, “[...] o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

Sob a ótica da Nova História, o ensino de História, nas últimas três décadas, sofreu profundas mudanças de ordem didático-pedagógica, principalmente em relação às suas abordagens, temáticas e procedimentos.

A partir de 1970, os estudos locais e regionais são ampliados, devido ao esgotamento das macroabordagens. Surge então, “um novo gênero histórico: a micro-história” (BURKE, 2008, p.60). É nesse contexto que a História Local e Regional ganha espaço na historiografia nacional. Desse modo,

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade (BITTENCOURT, 2009, p. 161).

Sendo assim, o ensino de História passa a privilegiar o estudo das características de determinados grupos – os personagens da História “vista de baixo”, as comunidades locais, “os vencidos”, a classe trabalhadora, entre outros – em detrimento da “História nacional homogeneizante e exclusiva, vista como arcaica e ultrapassada” (MORAIS, 2009, p. 205).

Ao trabalhar a História com essa abordagem, o professor leva ao aluno a compreensão de que pessoas comuns são produtores de história, pois,

[...] a história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelece relações entre grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de Histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2009, p.168).

Sobre a participação das pessoas comuns na história, Burke (1992), afirma que “a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos” (BURKE, 1992, p.12). Em contrapartida, “vários novos historiadores estão preocupados com a História ‘vista de baixo’; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1992, p.12).

É sob o viés da Nova História, abordando a História “vista de baixo” que a presente pesquisa se norteará, pois pretendemos levar para sala de aula a história-problema, que utiliza uma grande variedade de documentos históricos ao abordar o pretérito de modo crítico, construindo assim, um conhecimento autônomo.

Metodologia

A pesquisa-ação tem por foco a resolução de um problema através de uma ação transformadora gerando, desse modo, transformação da realidade investigada e produção de conhecimento. Portanto, a pesquisa-ação possui “duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON, SEIBEL apud BARBIER, 2007, p.17).

A pesquisa-ação pode ser empregada nas mais diversas áreas, no entanto, vem ganhando espaço na educação, uma vez que este método propicia a ligação entre a teoria e a prática e permite ao pesquisador intervir, durante todo o processo, e não apenas dar recomendações ou elaborar propostas de solução ao final da pesquisa, como é recorrente em outros métodos. Outra característica que aproximou a pesquisa-ação do campo da educação foi a quebra do modelo neutro e observador do pesquisador, exigido na grande parte das pesquisas científicas, já que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2007, p. 14)

É importante ressaltar que, segundo Barbier (2007), “[...] os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo” (BARBIER, 2007, p. 53). Ao afirmar isso, estabelece que nesse tipo de método seja interessante que o pesquisador pertença ou se faça pertencer à realidade investigada. Assim, o professor pode se tornar um pesquisador, levando em consideração que ele está inserido efetivamente nessa realidade e, ao conhecê-la, pode apontar as problemáticas a serem analisadas e as possíveis soluções para resolvê-las. É sob esse aspecto que a pesquisa-ação foi escolhida como método a ser empregado no estudo e no desenvolvimento de um museu histórico como ação prática.

Os museus históricos constituem um recurso didático potencialmente significativo para o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, esse foi o modelo de trabalho escolhido para a produção de material e prática de ensino da História Local e Regional.

A ação educativa, que culminará com o desenvolvimento do museu histórico, será realizada na EMEF “Dora Arnizaut Silveiras”, localizada no bairro Santo Antônio, na periferia do município de São Mateus/ES, e os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno matutino, serão os interlocutores do projeto (alunos com faixa etária entre 10 a 12 anos).

A construção desse museu histórico, articulado pelos alunos e mediado pelo professor, irá “[...] proporcionar aos educandos a experiência deles próprios estarem imersos em uma historicidade, ou seja, que se percebam, também, parte da história e que se constituem como sujeitos e agentes históricos” (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

No primeiro momento, os alunos deverão tomar conhecimento sobre a prática e execução da atividade interdisciplinar, que culminará com o desenvolvimento do museu histórico. Após o momento de sensibilização, os alunos receberão a tarefa de entrevistar e coletar informações sobre a história das suas famílias e dos objetos. Todas as informações coletadas serão organizadas em produções textuais e os documentos históricos serão levados para a escola. Nesse momento, o aluno terá contato direto com o ofício do historiador.

No espaço escolar, será dinamizado o processo de elencar, nomear, periodizar e caracterizar os objetos familiares do museu histórico, tendo o cuidado de selecionar documentos históricos de variadas fontes. Visto que o acervo do museu será formado pelos objetos dos alunos (fontes históricas familiares), ao final do processo educativo, o material retornará para os mesmos, por isso, o museu será temporário.

Segundo Barbier (2007), “não há pesquisa-ação sem participação coletiva [...]” (BARBIER, 2007, p. 70), por isso, os alunos deverão ser envolvidos em todas as etapas de elaboração e execução do museu, inclusive na preparação de um espaço adequado para exposição do material produzido.

Dos 75 alunos que compõem as três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, alguns serão selecionados pelos colegas para exercerem a função de guias ou monitores do museu. Os guias do museu têm, também, a função de participarem das reuniões, das tomadas de decisões e dos registros em ata – diário de bordo –, além de promoverem assembleias, durante as aulas de História, e de informarem às turmas sobre as medidas tomadas, bem como ouvir o posicionamento dos colegas. Momento muito importante da pesquisa, uma vez que:

[...] na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe à comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações (BARBIER, 2007, p. 55).

Durante o processo metodológico, o professor será muito mais que um articulador de ideias. Em primeiro lugar, foi ele o responsável pela constatação do problema e agora “[...] seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os

detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 54). Para Barbier (2007), “o pesquisador descobre que na pesquisa-ação, [...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14).

Um dos pontos mais relevantes do estudo é o fato de que o museu histórico, produzido pelos alunos, estará aberto à visita de um público diversificado, composto por estudantes da Educação Básica e Superior, da rede pública e privada, além de visitantes oriundos das famílias dos alunos e da comunidade escolar. Desta forma, possibilitará o acesso da sociedade em geral, ao material e ao conhecimento produzido.

Resultados e Discussão

O presente estudo está em fase inicial e a temática, embasada em experiências de sala de aula, busca aprofundamento por meio de uma pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo - UFES.

Através desse estudo inicial, constatou-se que, no município de São Mateus/ES, ainda existe um significativo atraso no âmbito da Educação Local e Regional. Com o intuito de minimizar a problemática e de sensibilizar para valorização do patrimônio histórico, algumas medidas foram tomadas, como a ampliação da carga horária da disciplina de História e a elaboração do Art. 199, inciso VIII da Lei Orgânica do município de São Mateus, a qual afirma que:

aqui

[...] fica assegurada a inclusão, no currículo das escolas municipais, as matérias de história do Município, Estudo das Manifestações Culturais Populares (cultura popular) e Ecologia, sendo obedecidas as bases fixadas pela Legislação Federal e as disposições supletivas da Legislação Estadual (SÃO MATEUS, 1990).

No entanto, as discussões com os docentes nos levou à conclusão de que a elaboração da lei não garantiu o efetivo trabalho da História Local e Regional, dentro das salas de aula, e apontam os motivos mais variados para que isso ocorra, tais como: escassez de materiais didáticos referentes à temática; falta de formação qualificada e, até mesmo, desinteresse dos próprios profissionais da educação na busca por informações e produção de material didático para abordagem desses assuntos.

Ao analisarmos o atual Programa de Ensino de História, da Secretaria de Educação do município de São Mateus, observamos a inclusão de alguns tópicos

referentes à História Local e Regional e a indicação de uma obra de apoio para os professores, um livro de memórias, nos moldes das corografias. Vale ressaltar que a utilização desse tipo de material em sala de aula, pode levar professores a ensinarem história pelo viés positivista, reforçando, assim, as características e interesses de uma elite regional e local.

Por meio de questionário escrito e de discussões no ambiente escolar, os discentes demonstraram entender a importância de se preservar o patrimônio histórico de sua cidade, mas reconheceram, em sua grande maioria, nunca terem visitado nenhum desses espaços. Para eles, este tipo de atitude perpassa por questões que vão desde a falta de interesse das famílias em visitar espaços históricos e culturais a posicionamentos preconceitos com relação ao bairro em que o sítio histórico do Porto de São Mateus está localizado.

Diante do que foi exposto, fica evidente que a maioria dos mateenses ainda não se apropriou do patrimônio histórico de sua cidade e que faltam iniciativas e estratégias do poder público municipal para que isso aconteça. Espera-se que as ações referentes ao desenvolvimento dessa pesquisa contribuam para redução do atraso em relação ao ensino da História Local e Regional e que o educando se perceba como agente histórico, compreendendo a real importância da valorização da história e do patrimônio cultural do município em que vive.

Considerações Finais

Todo professor de História, certamente, já ouviu de algum aluno, o seguinte questionamento: “Para que estudar História?”. Isso acontece, provavelmente, porque o conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula está distante dele e, assim, o julga sem relevância para sua realidade social.

Bittencourt (2009) afirma que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência” (BITTENCOURT, 2009, p. 168.).

Sendo assim, é necessário que os professores revejam tanto suas práticas como a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, levando em consideração a história e a cultura da comunidade e da região onde seus alunos estão inseridos, para que eles se percebam participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o presente estudo tem por finalidade aproximar a disciplina de História dos educandos, por meio da construção do museu histórico temporário e do estudo da História Local e Regional em sala de aula, para que, dessa forma, o aluno não apenas se perceba como sujeito histórico, mas reconheça que ele pode transformar sua realidade.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador** - Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História – Novas perspectivas** – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-38.

_____, Peter. **O que é história cultural?** - Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e Sinais: morfologia e história** – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 135-152.

MORAIS, Marcos Vinicius de. História Integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 201-217.

OLIVEIRA, Regina Soares de. **História – a reflexão e a prática no ensino** / Regina Sores de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida, Vitória Azevedo de Fonseca; Marcio Rogério de Oliveira Cano (coordenador). São Paulo: Blucher, 2012.

SÃO MATEUS. **Lei Orgânica do Município de São Mateus**. Lei nº1 de 5 de abril de 1990. São Mateus, 1990. Disponível em <<http://www.saomateus.es.leg.br/leis/04.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2019.

DIÁLOGOS PELO VIÉS CULTURAL: DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA SE PENSAR NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

**SILVA, Katellen dos
Santos¹**

**SANTOS, Záira
Bomfante²**

**MORILA, Ailton
Pereira³**

RESUM O

O presente trabalho é fruto de discussões realizadas na disciplina “História da Cultura” do mestrado em ensino na educação básica – UFES/CEUNES. Tem por objetivo evidenciar a pertinência das narrativas e experiências no campo da alfabetização – ciclo inicial do ensino fundamental. O texto traz uma breve reflexão teórica acerca do contexto escolar a fim de tecer algumas considerações sobre a arte de narrar. Para tanto, o procedimento metodológico adotado à realização desse artigo se deu por meio do levantamento bibliográfico dos autores: Benjamim (1994), Ginzburg (1989) e Street (2014). Concluímos ressaltando que a narrativa não depende apenas do contar, mas principalmente do ouvir o outro.

Palavras-chave: Alfabetização. Narrativas. Experiências. Letramentos. Cultura.

Introduçã o

Esse texto partiu das vivências constituídas nas aulas da disciplina “História da Cultura” que ocorria todas as manhãs na turma de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES). A partir de rodas de conversa e estudos recorrentes, o ponto de partida que nos motivou a tratar nesse escrito foi: a alfabetização pelo viés cultural.

Na perspectiva do paradigma cultural, os sujeitos estão emersos nas culturas pluralizadas. Portanto, destacamos que considerar o ser humano é permitir relações dialéticas intrínsecas entre sujeito e realidade, pela ação-reflexão, especificamente no ciclo inicial da alfabetização.

Ao falarmos de cultura, demarcamos que ela não é fixa, mas se transforma, não podendo ser engessada. Nesses parâmetros, pela dialética de Marx (1989), a linguagem se dá pela necessidade de sobrevivência. A criança adquire a linguagem respaldada em suas relações sociais, e posteriormente ela começa a utilizar essa linguagem para pensar e planejar antecipadamente suas ações.

Em nossos estudos da disciplina História da Cultura, tivemos o contato com escritos que nos mostraram de forma minuciosa a construção da cultura escrita no Brasil Imperial nos séculos XIX e XX (GALVÃO e LUZ, 2007). Um dos desdobramentos que podemos fazer dessas leituras foi como os grupos dos negros se organizavam para a aquisição das letras. Houve um interesse vivo e uma dedicação intensa deles, ou seja, mesmo com um grupo dominante, os negros escravizados romperam o *status quo* da elite europeia.

Em um contexto imerso na oralidade, os negros escravizados sentiram a necessidade da aquisição da leitura e escrita. Mesmo sendo proibidos de estudarem, esse grupo específico se interessou em aprender, formando assim, sentido à sua identidade, agindo sobre o mundo dentro do contexto em que estavam inseridos, ao participar de um projeto de alfabetização dos operários em Pernambuco (1840-1860). Esse texto chamou muito a minha atenção, dado que tratou de um assunto pertinente à minha pesquisa.

A partir dessa breve contextualização, problematizamos o que a autora Galvão (2007, p. 25) questiona em seu artigo: “como transformar lembranças fragmentadas e memórias lacunares em um material que seja passível de virar História?”.

Iniciaremos então a nossa discussão, baseando-se no encontro das ideias dos autores principais escolhidos: Walter Benjamin (1994), Ginzburg (1989) e Street (2014). Ressaltamos que iremos fazer um dialogismo, podendo, portanto, trazer em cena também outros autores como Thompson (1992) e Duby (2013), mediante alguns pontos em comuns encontrados no que se refere à temática sobre “alfabetização” e as possibilidades de “narrativas” e “experiências”.

2. A narrativa no espaço escolar: reflexões para a práxis do ensino

Em linhas gerais, a importância da narrativa no contexto educacional, possui uma posição específica e singular. Isto é, a narrativa não dependerá apenas do contar, mas precisa ocasionar uma mudança. Para explorar a noção de narrativa, é importante situarmos que a experiência é um ponto fundamental para que essas narrativas ocorram.

Walter Benjamin (1994), em seu texto *‘o narrador’* me inspirou a pensar quem os professores nos assemelhamos a um viajante, que já viveu bastante e acompanhou muitas histórias. Portanto, nossa profissão é de um narrador. Não é de se estranhar, quando nas aulas, as crianças nos perguntam sobre e de tudo para nós. Nessa dimensão, a noção de narrativa que Benjamin fala, vai muito além do que imaginamos. Ele ressalta que incorporar a experiência do outro por meio de suas memórias é significativamente cultural.

Nesse ponto, segundo Benjamin (1994), a narrativa transforma e tem um valor de troca de experiência compartilhada. Quando ouvimos outras histórias de pessoas mais velhas, esse material narrativo vai muito além de jogar puramente as informações, mas transcende como experiência. Transportando para o âmbito escolar, esse autor traz reflexões importantes no ciclo inicial da alfabetização.

Continuando nossa incursão nas narrativas, Benjamin (1994), problematiza que a arte de narrar está em extinção/em raridade. Em sua linha de pensamento, afirma que são raras as pessoas que sabem narrar devidamente, uma vez que ficam embaraçadas e perdidas. Ele chama a atenção para a pobreza das histórias surpreendentes,

afirmando que quase tudo está a serviço da informação - que de nada nos acrescenta.

A ação de narrar sempre foi à arte de contá-las de novo, explicita Benjamim (1994). Assim como a mão do oleiro na argila do vaso, a narrativa é uma forma artesanal e cuidadosa de comunicação. O autor pondera que a memória é a mais épica de todas as faculdades, todavia, quem escuta uma história, está em companhia do narrador e admite um encontro com si mesmo.

No que tange à contação de histórias, a moral da mesma necessita ser construída pelas próprias crianças, permitindo uma possibilidade de continuação. Quando cometemos o deslize de pôr fim a uma história, estamos destruindo essa narrativa. A partir daí, inferimos que a narrativa envolve o deixar fluir, o olhar de curiosidade, os sentidos e a atenção. Esse movimento dinâmico de resgate das narrativas pela memória permite no contexto da alfabetização uma gama de experiências. Na medida em que a criança questiona, a construção do conhecimento está presente.

É justamente nessa questão que Street (2014) se empenha em estudar. O autor defende um modelo ideológico. No modelo ideológico, há uma preocupação em saber como as crianças usam os textos e o que fazem com eles em distintos contextos históricos e culturais. Afinal, para Street (2014), as práticas letradas são produtos da cultura e da história.

Dentro do modelo ideológico de Street (2014), os múltiplos projetos de letramentos constroem histórias decorrentes da vida e das experiências dos sujeitos, estabelecendo formas culturais de representação para envolvê-los. Desse modo, o conceito de agenciador – agir no mundo - bem como a memória cultural da criança em seus contextos locais é levado em consideração.

Visitando as ideias de alguns pensadores que enfatizaram a questão cultural em sua época, Ginzburg (1989) é um dos autores que se debruçou no aprofundamento da

cultura. Em seus textos, deixa claro a ideia de decifrar os sinais. Ele pensou em um paradigma indiciário baseado na semiótica. Esse paradigma consiste em inspirar e perceber todas as possibilidades. Para o autor, o nosso olhar precisa estar nos detalhes.

Ginzburg (1989) percorre um caminho contextualizando sobre a “sequência da narrativa”. Ele argumenta que talvez a ideia de narração tenha surgido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, por meio das experiências da decifração das pistas em busca do animal. O autor usa como metáfora que “o caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152). Observamos que, assim como o caçador, o ato de ler um texto perpassa por construir um universo a partir dos indícios de uma forma linear ou não.

Fazendo um adendo, alguns textos discutidos na disciplina, percebemos mesmo que implicitamente o conceito de multimodalidade (STREET, 2014). A multimodalidade são os diferentes modos presentes na sociedade contemporânea, tais como: os hipertextos, os desenhos, o gestual, o oral, o imagético, os efeitos sonoros, etc.

Partindo desse pressuposto, no artigo sobre a sociomuseologia em movimento na própria rua, o público enviava sugestões na website online para participar das escolhas para a próxima temática. Vejamos como a população se inseria na programação por meio das tecnologias:

A ideia central do uso de QR Codes é instigar do público, despertando a curiosidade a respeito da identidade dos indivíduos representados nas fotografias. Contudo, não tínhamos qualquer tipo de legenda ou título nas imagens, apenas o QR Code, uma ferramenta que, ao contrário de textos expositivos tradicionais, oferece uma infinidade de possibilidades em termos de quantidade e também de qualidade das informações a serem disponibilizadas (FERREIRA e SOUTO, 2018, p. 138).

Voltando ao nosso pensamento anterior, a compreensão poética de Ginzburg (1989) sobre a invenção da escrita possuiu uma representatividade semiótica, contudo, a escrita é indiciária e passa pela herança cultural. Compreendemos então, que o decifrar a ler e escrever também é indiciário, porquanto quando

conseguimos interpretar os sinais, através dos mínimos detalhes, há uma reconstrução dos sentidos. Por exemplo: pelo desenho, a criança consegue interpretar, e da mesma maneira, a interpretação também surge na contação de histórias.

Uma vez a criança assumindo o interesse e se agradando das particularidades da narrativa, ela se identificou com o processo. Um caso específico que vislumbramos em nossas discussões nas quartas-feiras de manhã, foi o caso da Chiara. Ginzburg (1989) mostra de forma descritiva o uso da narrativa e o poder da palavra que a mulher utilizava em seu discurso ao se apresentar e se confessar na igreja, para convencer a inquisição no momento do interrogatório.

Ginzburg (1989) situa ainda, o contexto social da Mesopotâmia e da China, relatando como os súditos se comunicavam através das mensagens escritas, reforçadas pelas características pictográficas da escrita cuneiforme e também da arte divinatória. O autor discute o aparecimento dos signos de vários tipos na escrita.

Posteriormente, ele se posiciona sobre a invenção da escrita e da imprensa, mostrando a noção atual de texto a partir de uma escolha cultural:

A noção de textos que acabamos de invocar está ligada a uma escolha cultural, de alcance incalculável. Que essa escolha não tenha sido determinada pela afirmação da reprodução mecânica em lugar da manual é demonstrado pelo exemplo clamoroso da China, onde a invenção da imprensa não rompeu o elo entre texto literário e caligrafia (GINZBURG, 1989, p. 157 e 158).

Nesse mesmo processo na Itália, o autor se deteve em perceber a diversidade, a singularidade das escritas individuais, numa tentativa de analisar os seus significados, seja na figura, na ornamentação e no traçado da letra. O autor realizou uma tentativa de mostrar a personalidade dos escreventes.

Buscando um maior aprimoramento da ideia de narrativa, escolho outro autor que ao realizar seu estudo na Idade Média, abordou sobre a influência da literatura cavaleiresca, captando a mentalidade do período, no sentido de que o mundo se transforma e as mentalidades também.

Em sua obra *Isolda*, Duby (2013) se interessou em estudar sobre os poetas do século XII. Esses poetas tratavam de um tema que interessava à maioria, envoltos de narrativa. O recitar dessas poesias eram acolhidas e tinham muita aceitação, pois o texto surpreendia os seus ouvintes. A imaginação transcendia a realidade:

Essas histórias faziam viajar, arrastavam o ouvinte a um outro lugar, surpreendiam, rompiam hábitos, convidavam a lançar um novo olhar sobre a vida. As mais fascinantes falavam do amor, mas de um amor selvagem, indomável, amor louco. Ou melhor, do desejo louco, essa força misteriosa que atrai reciprocamente um homem e uma mulher tomados de uma sede inextinguível de se fundirem no corpo do outro. (DUBY, 2013, p. 57)

Nos casos das narrativas, o fato é significativo, pois emocionava e apaixonava os ouvintes, possuídos de um louco amor proibido, de um homem e uma mulher. Depois, essas histórias se (re)transformavam. Levando para o contexto escolar da alfabetização, o professor é um pouco desse trovador... Se cotidianamente não contamos uma história e ela não encanta, teremos então, um público preso ao desinteresse. Nesse quesito, a importância de ouvir histórias faz com que pensamos em nossa própria prática docente.

Na voz do autor Thompson (1992), mediante a noção de narrativa, ele destaca sobre a utilização prática e social em sala de aula do livro da vida para tomada de consciência do outro que pode ter admiráveis efeitos. Para tanto, “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança” (THOMPSON, 1992, p. 212). Por exemplo, os idosos ao ouvirem canções e ao lembrar-se de seus amigos, podem se descobrir enquanto seres humanos.

Aos nossos entendimentos, o autor aborda uma noção de alteridade. Ao ouvirmos sobre a cultura do outro – que é historicamente construída - nos encontramos nessas outras culturas por meio do diálogo, do relacionamento cultural e desse sujeito com

sabedoria que nos contará muitas histórias especiais. Nas palavras de Thompson (1992, p. 215): “[...] a comunicação pode torná-los gente novamente”.

É imprescindível então, pensarmos que o movimento da contação da história é muito útil para as pessoas. O falar e o ouvir podem ajudar a nós mesmos refletir sobre nossas vidas com o intuito de resolver aquilo que está nos preocupando. Para a criança, principalmente em fase de alfabetização, é preciso essa oportunidade de expressar seus sentimentos, ampliando as suas peculiaridades. Nesses moldes, o momento da fala e de constituição das escolhas suscita à criança construir sua identidade (Thompson, 1992).

Thompson (1992) discorreu sobre o valor eficaz dos projetos de histórias orais em grupos e individual, onde os estudantes podem participar e se entusiasmar, saindo dos refúgios institucionais para o mundo. Ao rememorar a própria vida e ao discursivizar sobre as próprias histórias, podemos prestar ao outro uma inestimável experiência naquele momento. Ademais, a comunidade pode ainda, escrever a sua própria história (memorial) colocando uma confiança particular em suas narrativas.

No âmbito da sala de aula, com essas histórias, aprenderemos muito mais do que um conteúdo já ditado e controlador.

Diante do exposto, as histórias orais são e devem ser construídas pelas pessoas. Pensando para a alfabetização, as histórias estimularão os docentes e discentes a se tornarem mais companheiros e a colaborarem um com o outro.

Uma abordagem centrada na criança [...] utiliza como base do projeto o conhecimento que a própria criança tem de sua família e de sua parentela e o acesso que tem a fotografias, velhas cartas e documentos, recortes de jornais e recordações (Thompson, 1992, p. 30).

Referente à discussão da história e da narrativa fornecer uma fonte rica e variada, dando lugar ao outro, o autor destaca:

[...] ela revela novos campos de investigação. Pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção de história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Por meio das histórias orais, Thompson (1992) percebeu que os dialetos do agricultor que era desvalorizado pelo inglês convencional, trouxe um vigor gramatical expressivo imbuído de narrativas extraordinárias. Com isso, pela história oral os menos privilegiados foram enxergados, propiciando a partilha das suas intenções, dando um sentimento de pertencimento a determinado lugar. Podemos citar Street (2014), quando o autor reitera que as diferentes culturas precisam ser vislumbradas na escola, uma vez que pelo olhar hegemônico é delegado juízo de valor à oralidade. Ele se refere à língua com uma dimensão dentro de um contexto. Partindo de uma pesquisa etnográfica nos letramentos “coloniais”, Street (2014) analisa a escrita com um propósito ideológico na Inglaterra, Madagascar, Irã, Fiji e China. Para Street (2014) os letramentos são culturalmente sensíveis e politicamente conscientes, valendo-se das perspectivas transculturais.

Considerações finais

De acordo com nossas evidências dialógicas e teóricas aqui abordadas, o processo de alfabetização necessita da presença da narrativa e das experiências para à ação criativa do sujeito. Acrescido a isso, é papel do professor observar os detalhes (Ginzburg, 1989), considerando as híbridas e variadas culturas. Entretanto, a criação de significados em um contexto cultural particular é um processo subjetivo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Narrador. In: Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**, volume I, 2a edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DUBY, G. **Damas do Século XII: a lembrança das ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FERREIRA, C. S.; SOTO, M. **Apontamentos para uma Museologia Marxista: a exposição Linha de Frente**. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, 2018, v. 55, no 11, 48 p. GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, A. M. O; MELO, J. F. de; SOUZA, M. J. F. de; RESENDE, P. C. (orgs.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 9-437.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUZ, I. M. **Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860)**. In: GALVÃO, A. M. O; MELO, J. F. de; SOUZA, M. J. F. de; RESENDE, P. C. (orgs.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 9-437.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2a Edição, 1992.

ESTÁGIO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “A BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL: AMBIENTE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.”DESENVOLVIDO NA BIBLIOTECA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO MATEUS-ESPÍRITO SANTO

Késya de Oliveira Nobre
Acadêmica de Pedagogia/CEUNES-UFES

Resumo

O presente trabalho versa sobre às vivências e propostas desenvolvidas no Projeto de Intervenção pedagógica realizado por 3 alunas da pedagogia na Biblioteca Pública Municipal de São Mateus. Desempenhando a proposta de estágio supervisionado da disciplina de “Estágio em contextos não escolares” que tem por finalidade ser parte integrante da formação de professores da Educação Básica, em nível superior, consistindo na participação do aluno-estagiário em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão, privilegiando a formação integral do profissional, articulando teoria e prática. Nas elaborações das atividades propostas, buscou-se cumprir com aspectos da ideia de uma educação não formal, baseadas principalmente na obra “Educação não formal e o Educador Social” da autora Maria da Glória Gohn, considerando que a aprendizagem de conteúdos possibilita aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental. Desta forma, exploramos através da música, filme, das artes empregadas, aprendizagens simbólicas, visando produzir representações que existam sobre os visitantes/usuários da Biblioteca Pública. Explorando as concepções essenciais do convívio social, do ouvir e falar em público, envolvendo as questões cognitivas e artísticas, flexionando aberturas para práticas de reflexão do grupo.

Palavras-chave: Biblioteca Pública, Educação não-formal, Experimentações Artísticas, Cultura.

Introdução

As experiências relatadas neste documento versam sobre às vivências desenvolvidas no Projeto de Intervenção pedagógica realizado por 3 alunas da pedagogia na Biblioteca Pública Municipal de São Mateus. Cumprindo a proposta de estágio supervisionado da disciplina de “Estágio em contextos não escolares” que possui em sua finalidade de acordo com o Regulamento de Estágio supervisionado do curso de Pedagogia DECH (2011), ser parte integrante da formação de professores da Educação Básica, em nível superior, consistindo na participação do aluno-estagiário em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão, privilegiando a formação integral do profissional, consolidada em situações concretas do ambiente educacional a articulação entre teoria e prática.

O Plano de ensino da disciplina em Estágio Supervisionado em contextos não escolares dispõe em ementa o desenvolvimento através da observação, análise e

atuação com elaboração de projetos em comunidades quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, indígenas, movimentos sociais, organizações, associações e cooperativas. O estágio tem por objetivo oportunizar aos discentes a inserção em contextos não escolares e a possibilidade de elaboração e realização de projetos com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

O estágio em contexto não escolar no ambiente da Biblioteca Pública constituiu uma grande novidade e um misto de estranheza e curiosidade, já que graduandos em pedagogia estão mais habituados com estágios em escolas de educação básica. Foram agradáveis as descobertas das tantas possibilidades e variações de âmbito em que se pode-se atuar um Educador não formal ou mesmo um Educador Social. Severo disserta sobre a importância entrelaçamento da Pedagogia com a Educação não Escolar:

A pedagogia, como ciência da educação interessada pelo fenômeno educativo em seu sentido amplo, para além da escola, é um campo de conhecimento que deve assumir, a partir de diálogos interdisciplinares, posição de protagonismo na construção de referenciais teórico metodológicos que possibilitem a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de Educação Não Escolar, convertendo-as em práticas pedagógicas. (DE LIMA SEVERO, 2016p.562)

Devido essa descoberta ser singular para nós, da Biblioteca enquanto um campo novo de atuação, detivemos o cuidado de passar por todas as etapas para regulamentar os aspectos burocráticos necessários para a efetivação do estágio com o órgão responsável, a Secretária de Cultura de São Mateus. Fomos recepcionadas com satisfação, possibilitando o acesso à essas experiências peculiares que esse ambiente nos proporcionou durante as 60 horas de atividades de estágio na Biblioteca Pública “Clementino Rocha”.

A Biblioteca Pública Municipal “Clementino Rocha” está localizada na Avenida Coronel Matheus Cunha, nº 347, Bairro Sernamby - São Mateus - ES, CEP: 29930-510. Foi criada em 20 de julho de 1944. Completando neste ano de 2019, 75 anos de existência é considerada uma instituição histórica, de elevada importância para a cultura do município de São Mateus, e possui mais de 20.000 itens, entre livros, revistas, dvd's, mapas e documentos históricos compõem o seu acervo. O atendimento funciona de segunda-feira a sexta-feira, no horário de 08h às 17h.

A Biblioteca Municipal Clementino Rocha oferece para consulta livros, jornais e revistas que retratam a história de São Mateus e do Espírito Santo, além de enciclopédias, dicionários, periódicos e literatura em geral. Possui um sistema de empréstimo de obras aos visitantes, através do cadastro na biblioteca.

A Estrutura Administrativa da Biblioteca, tem como entidade Mantenedora a Prefeitura Municipal de São Mateus/ES. Por encargo da secretária da Cultura. Isto deve-se ao fato que Secretaria Municipal de Cultura é responsável pela condução da política cultural do município de São Mateus para promover o planejamento e

fomento das atividades culturais, com a função de preservar e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial do município.

A respeito dos aspectos físicos como a localização e aspectos de estrutura física da biblioteca, pode se dizer que são fatores positivos para a instituição. Existe um jardimzinho da entrada, e os desenhos modernos, grafitados na parede ao fundo. Um local “Clean”, paredes em tons de branco. A impressão representa um local, em relação a ótica estrutural, que transmite tranquilidade, ideal para estudos e leitura etc.

As servidoras acolheram a proposta do estágio com muito entusiasmo e receptividade. Uma delas ficou responsável em nos acompanhar durante todo o período do estágio. As demais servidoras, foram presentes durante esse período, nos contaram bastante da história da biblioteca, normas de funcionamento, desafios, vivências, e apresentado documentos relevantes.

Em suma a equipe de funcionários da Biblioteca foi muito atenciosa, atualmente são 7 funcionários trabalhando na biblioteca, que prestaram apoio nas observações, participaram nas ideias da construção do projeto, mostraram-se interessados em ajudar e nos disponibilizaram o acesso à sala de obras raras, mostrando bastante da documentação sobre a biblioteca, e das iniciativas realizadas pela instituição. Facilitando a nossa coleta de dados sobre a Biblioteca.

Durante o período de estágio tomamos o conhecimento que a biblioteca não possui um estatuto próprio, ou um regimento interno, entretanto utilizam o mesmo destinado a Biblioteca Nacional, o qual compreende às diretrizes estabelecidas no Regimento Comum das Bibliotecas Públicas do Brasil, seguindo a resolução do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas/SNBP, instituído pelo Decreto Presidencial nº 520 de 13 de maio de 1992.

Segundo as servidoras a Biblioteca Pública “Clementino Rocha” possui enquanto pressuposto básico, para o desenvolvimento de suas ações, a Função Social da biblioteca pública, enquanto Instituição Cultural, busca assumir papel na comunidade que possibilite a construção de uma sociedade democrática e a formação de uma consciência crítica do indivíduo, tensionando ao exercício pleno da cidadania. Ou seja, visa contribuir na formação de cidadãos participativos, criativos, autônomos e conscientes, capazes de transformar o meio em que vivem, fundamentados em conhecimentos, habilidades e valores em conjunto com a Comunidade.

Nesta perspectiva, seguir as “regras gerais”, as mesmas da Biblioteca Nacional, pode ser considerado um fator desfavorável. Visto que cada biblioteca possui um público diferente e com peculiaridades diferentes, ou seja, demandas específicas. As bases gerais são concebíveis de serem comuns, mas devido a regiões diferentes, culturas diferentes com públicos diferentes, precede especificidades adequadas. A sugestão apontada seria pontuar essas questões em um estatuto, criação ideal para uma boa organização e vivência. Ponderamos também que por não possuir um regimento próprio, constitui um agente dificultador para o

conhecimento da posição da Biblioteca em relação ao vínculo ou subordinação aos órgãos superiores.

Durante a observação, notou-se que existe realmente um público diversificado de frequentadores da Biblioteca, alguns dos presenciados foram: Mães que levam seus filhos para ler, idosos, jovens casais, adolescentes que vão para fazer pesquisa da escola, ou ter aula de reforço com professor particular, moradores de rua, crianças que saem de bairros de periferia e vão até a biblioteca (apesar de não saber ler), vão com intuito de se divertir, colorir, brincar. Constituindo um público multicultural e um espaço popular, aberto a todo público, de todas as classes sociais.

Uma das questões sobre a visitação, pontuada pelas servidoras, foi a redução significativa do número de usuários nos últimos anos. Uma das causas apontadas é a acessibilidade da tecnologia, mais propriamente a internet, que está literalmente na palma da mão. Outra questão é a invisibilidade da Biblioteca Pública, algo bem contraditório sabendo sua localização é no centro da cidade.

Fatores que auxiliam nesta invisibilidade, podem estar na falta de elaboração de políticas públicas específicas para a área de biblioteca no Município de São Mateus. Visto que a instituição apresenta uma série de problemas técnicos, falta de manutenção, ocasionando computadores parados, ventiladores que não funcionam devido as antigas instalações da rede elétrica, também não possui recursos como uma rede de Internet, nem uma linha telefônica, e nenhum recurso multimídia disponível ao público.

Esta foi uma das problemáticas mais evidentes durante a observação, a invisibilidade do local, e contrapondo este aspecto, buscamos elaborar um projeto que visou a ampliação da rede de frequentadores da biblioteca e a ocupação da mesma como território de possibilidades educativas e de emancipação dos indivíduos, tomando como ponto de partida as disposições feitas pela UNESCO através do Manifesto de 1994, no qual a biblioteca pública é caracterizada enquanto potência em prol da educação, da informação e da cultura, constituindo um instrumento substancial para promover a paz e a compreensão entre povos e nações.

O interesse para o desenvolvimento do projeto partiu das observações no ambiente de educação não escolar e análises em documentos teóricos, ponderando a relação da educação não formal em ambientes não escolares, bem como sua importância no ambiente prático da Biblioteca Pública Municipal. Diante das seguintes questões: De que forma a Biblioteca Pública Municipal pode agregar cultura aos seus usuários? Qual a importância de se trabalhar aspectos da

educação não formal na Biblioteca? Como podemos pensar a Cultura como estratégia de educação? Quais podem ser as metodologias para se trabalhar aspectos da educação em contextos não escolares no espaço da biblioteca?

Este trabalho configurou-se desta forma em uma pesquisa-ação com experimentações que resultaram no desenvolvimento de atividades e metodologias dentro da perspectiva da educação em contextos não escolares. A importância da elaboração e a aplicação de projeto de atuação pedagógica, com a efetiva prática docente, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura, é a criação de “situações em que o discente enquanto aluno-estagiário, possa atuar como um profissional reflexivo, investigador, criativo e transformador da própria prática.”

Buscamos através do Projeto de atuação, promover a ocupação do espaço da Biblioteca Pública Municipal “Clementino Rocha” enquanto território de possibilidades educativas, investigando as manifestações e interesses culturais presentes no contexto das vivências dos usuários/visitantes da Biblioteca, experimentando formas metodológicas para se trabalhar aspectos da Educação não formal no espaço da biblioteca, analisando as relações da função da Biblioteca Pública Municipal ante manifestações culturais existentes nas vivências de seus usuários.

Revisão da literatura

Empregamos neste trabalho obras de autores como GOHN (2010), MACHADO (2010), SUAIDEN (1980), MILANESI (1983), além de outros documentos teóricos e oficiais que nos dão base para analisar a importância da ocupação do espaço da biblioteca entre cultura, arte, literatura através das concepções da educação não formal, enriquecendo as reflexões acerca das contribuições culturais no ambiente da biblioteca “Clementino Rocha”, visando discutir o papel social desta na aprendizagem de conteúdos que possibilitem fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.

Inicialmente para essa discussão, é importante ponderar sobre a educação não formal e como ela se concretiza, uma vez que para atingir uma educação que de fato não seja uma imposição de conhecimento, é relevante que o indivíduo que dela necessita disponha de livre vontade, movido pelo anseio de obter aquele conhecimento, participando da experiência ou mesmo de inserir-se numa prática.

Contudo, é necessário diferenciar essa educação que não possui uma missão ou finalidade, daquela que deve acontecer de forma não obrigatória, uma vez que o conceito adotado por Gohn envolve a ideia de que a educação não formal seria necessariamente articulada ao campo da educação cidadã, sempre vinculada a virtudes de democratização do conhecimento. Sendo assim, responderia a educação não formal por um processo “sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2010, p. 32). Assim, podemos refletir que o espaço da biblioteca se encontra no âmbito de um contexto não escolar de educação. Encaixando-se também à proposta de Gohn, onde:

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). (GOHN, 2010, p.17)

É pouco difundido a ideais da Sabe-se, no entanto, que pensar a Biblioteca como espaço de cultura não tem sido comum num patamar social, estando sempre ligada ao estigma da pura leitura ou mesmo da educação formal e obrigatória que se faz desinteressante à aqueles que veem na escola, principalmente, um antro de inibição das particularidades e da livre expressão. Este processo é evidenciado por Milanesi ao contar-nos sobre a história social das bibliotecas públicas.

A partir de 1971 as bibliotecas públicas foram, praticamente, transformadas em bibliotecas escolares. É nessa data que as pesquisas passaram a se construir numa obrigação escolar. E como os estabelecimentos de ensino não dispunham de bibliotecas em condições mínimas de uso, as bibliotecas públicas, sempre um pouco melhores, passaram a receber os estudantes. Daí nasceu a necessidade de adaptar a velha biblioteca pública a essa nova demanda. A primeira medida foi a compra de obras adequadas: as enciclopédias. Antes dessa drástica mudança, a biblioteca pública era uma iniciativa que tinha claras intenções de aprimorar a vida cultural do município ou até mesmo de estimular a boa leitura. (MILANESI, 1983.p.54)

Há portanto, uma preocupação em restaurar esse ideal de uma biblioteca que venha a garantir esse estímulo cultural, evidente por exemplo, na publicação do manifesto da UNESCO (1994) sobre os serviços da biblioteca Pública, onde adota como missão a promoção do conhecimento cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas, além da busca por possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo, fomentando também o diálogo intercultural e a diversidade cultural. Busca-se com este projeto, garantir que este aspecto esteja em evidência, seguindo a ideia de que:

A biblioteca é uma pausa, é um espaço que se abre para o conflito e a reflexão. Ela não é o consumo fácil da informação, pois exige de seu público uma participação mais reflexiva, transformando-o num agente ativo no acesso aos dados. (MILANESI, 1983.p.99)

Com isso, pensar uma prática que agregue conhecimento de forma autônoma e descontraída de forma desinteressada e interessante parece difícil em meio à enorme quantidade de informação que temos hoje em dia na palma da mão com os aparelhos celulares por exemplo, principalmente fazer com que essa prática aconteça num ambiente tido como “arcaico” para a população, que ainda a tem como “continuidade” da escola comum. Afirma-se aqui, mais uma vez, a importância de uma intervenção que dê visibilidade à Biblioteca e sua real função, retirando dela este estigma criado socialmente.

Hoje vivendo na chamada sociedade da informação e do conhecimento, e com as novas tecnologias a nosso favor, a biblioteca pública, àquela criada e mantida pelo Estado, deveria ser o ponto de apoio local para a sociedade ter acesso à informação e à leitura. No entanto, no Brasil, essas bibliotecas, de modo geral, ainda são entendidas pela população como um espaço unicamente físico, de organização de documentos no suporte papel e que têm como atividade principal o atendimento às pesquisas escolares. (MACHADO, 2010, p.94)

A Biblioteca Pública, enquanto espaço de educação não-escolar, tem como objetivos a produção de conhecimento por meio da pesquisa, elaboração e circulação bibliográfica, além de possuir princípios de promoção do acesso a todas as formas de expressão cultural, devendo um ser ambiente fomentador do diálogo intercultural e a diversidade cultural e apoiar a tradição oral. Julgando relevante estas questões o desenvolvimento do projeto elaborou propostas que objetivam a ocupação deste espaço, através de uma intervenção mediadora dos processos de produção de conhecimento por meio da criação de um ambiente dialógico entre a comunidade participativa e funcionários da biblioteca.

“A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.” (GOHN, 2010, p.19)

Considerando que a educação formal promove padrões de memorização e reprodução do conhecimento universal sistematizado nos currículos das escolas e que nesta concepção o professor cumpre o seu papel apenas como transmissor de conhecimento, tendo sua intervenção indo de encontro aos sistemas de educação impositivos, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de propostas, momentos e experiências que estimulem a produção de conhecimento de maneira dinâmica, baseadas na mediação, abandonando a ideia de que “o aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.” (GOHN, 2010, p.16), buscando intervenções que promovam atividades com enfoque nos diálogos participativos de respeito mútuo visando a ocupação do espaço enquanto território de livre expressão e criatividade.

Experiências vivenciadas

Para a realização das atividades relatadas a seguir, foram realizadas 60 horas de atividades no local de estágio que consistiram em: 20 horas de Observação, 10 horas de coleta de dados, 10 horas de desenvolvimento do projeto e 20 horas de aplicação de Projeto, que aconteceram em 5 encontros. As atividades aconteceram entre o mês de maio a junho de 2019, com o acompanhamento dos responsáveis do setor da Biblioteca Pública “Clementino Rocha”. O público alvo foi composto por visitantes/usuários (Em sua maioria jovens entre 13 a 18 anos) e frequentadores da Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, para o desenvolvimento das ações contamos com recursos dos acervos e materiais de cunho artístico/cultural, instrumentos musicais e aparelhagem audiovisual, provido pelas estagiárias.

Configurando-se uma iniciativa de cunho qualitativo, todo processo teve como base as concepções metodológicas de Gil (1999), onde para tal, o uso dessa abordagem propicia

o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando o que era comum, mas permanecendo, entretanto, sensível para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

As ações foram sendo planejadas num movimento de construção iniciando com um grupo de jovens aprendizes em uma tarde de literatura dando segmento para uma rede de ocupação cultural da biblioteca, possibilitando a movimentação e valorização deste espaço no desenvolver de práticas a partir dos temas elencados pelos próprios jovens.

O primeiro dia, denominado de **Experiências Literárias**, em programação com uma tutora de aprendizes, os jovens foram apresentados aos espaços da biblioteca e convidados à roda de conversa, que envolveram diversos assuntos. Através desse bate-papo sondamos o perfil de leitura que era do agrado dos alunos e auxiliamos a selecionar os gêneros literários escolhidos, foram contos, poesias e crônicas. Após esse momento de escolha, se acomodaram para fazer a leitura, conversavam entre si durante a leitura, em suma foram momentos de descontrações, de conversas e interações durante a leitura (com os assuntos mais aleatórios possíveis).

Os movimentos de leitura e conversas possibilitaram a percepção de um novo eixo temático, a partir de comentários da obra “Romeu e Julieta”, sobre características do texto teatral. Assim se deu o Dia das **Experimentações Teatrais**, o qual uma das estagiárias propôs ensaios assistidos de uma peça a ser apresentada em um evento na localidade, em que os participantes poderiam participar e contribuir. Nos ensaios outra temática surgiu a partir dos instrumentos musicais improvisados usados na peça, sobreveio a proposta de uma tarde música com sons, conversas e **Experimentações Musicais**, convidamos um grupo de adolescentes, eles criaram um grupo de “*WhatsApp*” para organizar quando e como seria o dia. Foi um dia de compartilhamento de talentos e gostos musicais, tivemos momentos de socialização e descontração, os jovens se sentiram muito à vontade no ambiente. Para alguns deles era uma novidade o local da biblioteca, mais novidade ainda, num local que é sinônimo de silêncio, estávamos produzindo sons.

Partindo da música outras propostas artísticas foram sendo elaboradas, baseadas nas vivências proporcionadas pelo curso de extensão “*tramando arte*”, marcamos um dia de **Experimentações Artísticas**. Para o encontro levamos materiais diversificados para explorar a imaginação e criação dos nossos visitantes, como, tintas, lápis de cor, canetinha, copos, tampinhas de garrafa, papéis coloridos, tesoura, cola entre outros. Mas nossos convidados deram destaque principal para o manuseio da argila e construíram objetos que expressaram pensamentos e sentimentos.

Para o encerramento das atividades, consultamos o grupo que proposta seria interessante, foi sugerido uma tarde de “*cinelube*” com direito a pipoca.

Foi exibido o filme baseado em um livro autobiográfico publicado em 2009: “O menino que descobriu o vento”, lançado pela Netflix. O filme é baseado numa história real, do menino William (Maxwell Simba), morador de um vilarejo em Malawi, que conseguiu ajudar toda sua comunidade num período muito crítico de secas. A Biblioteca é um ambiente marcante para o garoto, é através do acesso clandestinamente para estudar de forma autônoma, que consegue mudar a história dele e de todos moradores da região.

A ideia de exibir este filme se justifica pelo fato de destacar muitos contextos políticos questionáveis, além disto o contexto destaca a importância da biblioteca na história deste rapaz, excelente temática para reflexão.

Um aspecto muito importante que facilitou todo o processo foi o acolhimento da equipe da biblioteca, mantemos sempre o diálogo como meio principal de interações, nos deram apoio nas ideias elaboradas no decorrer das aplicações, participaram ativamente de cada momento do estágio, essa abertura foi essencial para a realizações das ações.

Nós, enquanto estagiarias envolvidas no processo, concordamos no decorrer das atividades, uma das maiores dificuldades que tivemos foi agregar pessoas para ocuparem a biblioteca, mostrar que era um ambiente interessante para visitaçào. Uma vez que o espaço se encontra esquecido pela gestão municipal. Faltam recursos básicos como internet, computadores que funcionam, climatizaçào do local entre outros fatores que contribuem também para esse esvaziamento.

Participar de todo esse processo foi muito desafiador, principalmente pela visão reducionista que se tem do papel da biblioteca, que em suma é visto como “um lugar desatualizado até mesmo para fazer pesquisas da escola”, abandonado e esquecido. Acredito que desconstruir essa imagem é uma tarefa árdua, necessitando de um apoio de entidades superiores, infelizmente não vemos essa preocupação no município de São Mateus. O projeto executado, mesmo que precise de aperfeiçoamento, considerando nossa inexperiência e pioneirismos nesse processo, mudar uma concepção enraizada logicamente não se dá em 20 horas de aplicação. Com esse trabalho de “formiguinha” esperamos ter despertado reflexões acerca das possibilidades do multiculturalismo da Biblioteca em nosso público.

Conclusão

A experiência que o estágio em contextos não escolares proporcionou nesta instituição, foi muito diferente dos demais estágios já vivenciados, uma experiência riquíssima em descobertas, pude perceber a importância da Biblioteca para o acesso de bens culturais que inclusive está disponível a TODOS, entretanto são poucos os que possuem interesse em acessar. Esta foi a força propulsora das ações do nosso Projeto de atuação, que se preocupou com o intuito de Ocupação/ Conhecimento desse espaço que necessita ser visualizado com novas perspectivas.

Logo no início do estágio, nos deparamos com essa problemática da falta de público no local escolhido, estávamos “embaraçadas” de como contribuir com um espaço tão importante e ao mesmo tempo apagado. Agarramos as oportunidades de trazer jovens e visibilidade ao local.

Com as atividades propostas, exploramos através da música, filme, das artes empregadas, aprendizagens simbólicas, que produziram representações que existentes sobre os nossos visitantes/ jovens. Explorando as concepções essenciais do convívio social, do ouvir e falar em público, envolvendo as questões cognitivas, apresentando sempre que possível um conteúdo novo em cada um dos momentos, flexionando aberturas para práticas de reflexão do grupo.

Uma proposta ideal, seria a criação de um projeto maior, imerso em proposta de políticas educacionais para o município, com um tempo maior de desenvolvimento e aplicação, que envolva a gestão municipal, a secretária da cultura, para um resgate do papel cultural da biblioteca enquanto um ambiente propício para contribuir para uma formação integral e ser ocupada por pessoas de todos os gêneros, envolvendo um aprendizado contínuo de conviver com o outro e com a diversidade, pela vertente da socialização e respeito mútuo. Finalizamos assim com as sábias palavras de FUHRMANN.

A formação integral, composta pela educação formal, não formal e social, se tece por meio de uma complexa articulação entre saberes e práticas educativas com objetivo de desenvolver nos indivíduos aptidões e competências emocionais, sociais e políticas, em diversificados espaços de aprendizagem. Para isso, são necessárias políticas educacionais integralizadas que se ocupem de forma homogênea da indissociabilidade dos três níveis de desenvolvimento e formação humana, tanto para os educandos quanto para os educadores. (FUHRMANN, 2014, p.554)

Referências

DE LIMA SEVERO, José Leonardo Rolim. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 2016.

FUHRMANN, Nadia; DOS SANTOS PAULO, Fernanda. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10/04/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Cortez, 2010.

MACHADO, Elisa Campos. **Análise de políticas públicas para bibliotecas no Brasil**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 1, n. 1, p. 94-111, 2010.

MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas. 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

MILANESI, Luís. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA: UM DIÁLOGO COM BETTELHEIM

DAL FIOR, Marcela Morais
COSTA, Eliane Gonçalves da

Resumo

A educação possui grande relevância na vida das pessoas, considerando que é também através do meio educacional que adquirimos conhecimentos importantes que são necessários para a vida, como por exemplo, os valores. Pensando nisso, esse artigo trata-se de uma explanação bibliográfica sobre a grande valia da utilização dos contos de fadas como instrumento condutor da formação da personalidade do ser humano, durante a fase infantil. Nesse sentido o objetivo deste texto é descrever a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento da criança, dentro do viés psicanalítico e literário. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para sustentação teórica, no qual trouxemos as contribuições do autor Bruno Bettelheim (2019), elencamos também a voz de Antônio Cândido (2004), configurando ainda como estudo exploratório, de cunho qualitativo. Verificamos que os contos carregam inúmeros significados, que por vez são interiorizados pelas crianças, contudo, nem todas as crianças tem a mesma percepção sobre determinado conto, visto que a mesma tende a relacioná-lo com as experiências inseridas e, seu contexto. Os contos atuam ainda de forma a impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças, no qual tem a possibilidade de associar ideias e imagem, onde a imaginação é favorecida quando não há representação por meio de figuras no percurso do conto. Este artigo permite então estimular aos leitores e pesquisadores, além dos docentes e pais, a reflexão acerca da importância de se contar boas histórias as crianças, buscando levá-las a ampliar o conhecimento, além da descoberta de valores, costumes e outras culturas.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Infância. Literatura. Psicanálise.

À guisa da introdução

A literatura infantil quando inserida na vida das crianças, é um meio onde se pode oferecer uma gama de representações e informações à aquele que lê ou a quem escuta a história, permitindo-o além do desenvolvimento de novas aprendizagens e conhecimento, adquirir valores essenciais ao ser humano para a solução de diversas situações do cotidiano ao longo de sua vida.

É valioso destacarmos que a construção da identidade e personalidade do ser humano se inicia na infância, e se permeia através dos referenciais que são apresentados a criança. Tais referenciais podem ser os personagens explicitados nos desenhos animados, nas contações de histórias, nos brinquedos e etc. O contato com as histórias infantis ocorre mais demasiadamente pela oralidade, assim, através destes possíveis contatos, as crianças encontram com personagens que fazem alusão a heróis, princesas, fadas, príncipes, bruxas, animais e vários outros.

Diante período de docência na educação infantil vivenciado por mim, pude observar diálogos entre os alunos e professores com alunos que expressam viés preconceituoso e racista, e isso foi o fator preponderante na motivação de escrita desse artigo, e, buscando uma forma de compreender tais atitudes e de alguma forma contribuir para que praticas assim não se tornassem recorrentes é o que justifica a construção desse texto. Assim, descrever a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil, dentro do viés psicanalítico e literário, é que se configura o objetivo deste estudo.

Para o alcance do objetivo proposto aqui, faz-se necessário traçar o percurso metodológico, nesse sentido, utilizamos a pesquisa bibliográfica para sustentação teórica, no qual trouxemos as contribuições do autor Bruno Bettelheim com a obra *A psicanálise dos contos de fadas* (2019), e a mesma torna-se a base de diálogos deste artigo, elencamos também a voz de Antônio Cândido que aborda sobre a literatura. Este estudo configura-se ainda como estudo exploratório, de cunho qualitativo.

Partindo da premissa do desenvolvimento infantil ser baseado no conceito do belo por meio das representações encontradas nos livros infantis, onde as crianças acabam se identificando, construindo sua identidade de acordo com os personagens idealizados e contempladas nos clássicos literários, e ainda realizam associações e identificações, onde as crianças brancas tem a forte tendência de superioridade às demais. Já as crianças negras se identificam como inferiores. Dessa forma, com o branqueamento interiorizado pelas crianças negras, acabam criando o pensamento de serem aceitas somente se os seus referenciais forem semelhantes aos estabelecidos por meio das histórias eurocêntricas. Isso acaba por provocar na criança a rejeição com tudo o que é semelhante ao universo da pessoa negra.

Sendo assim, a cultura do branqueamento é alimentada por familiares, professores e também pela sociedade. Faz-se então a literatura infantil afro-brasileira necessária e muito importante na perspectiva de desconstrução de estereótipos e discriminação. É de grande valia assim que os livros de histórias infantis contados às crianças contemple personagens negros em posição privilegiada, valorizando sua história, lutas e conquistas, além de sua cultura. Infelizmente a maior quantidade de histórias infantis existentes baseiam-se no eurocentrismo, então, porque não inserirmos no cotidiano da educação infantil a contação de histórias que valorize o negro? Proponho reflexão acerca desse questionamento.

Discussão Teórica

Pensar na literatura como meio de aproximação com outros referenciais nos possibilita colaborar para novas reflexões acerca do desenvolvimento da literatura infantil afro-brasileira na educação infantil, buscando com isso o rompimento de paradigmas preconceituosos desde a infância.

Procurando compreender a importância dos contos de fadas pela perspectiva da psicanálise, recorreremos ao texto do austríaco judeu, norte americano Bruno Bettelheim (2019), que faz uma análise panorâmica dos mais famosos contos de fadas, de maneira a extrair os seus verdadeiros significados.

A contação de histórias na fase infantil é de extrema importância para a construção da personalidade do ser humano. A assertiva a seguir nos confirma isso:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança (BETTELHEIM, 2019, p. 20).

A grande valia dos contos e as representações que eles carregam não são valorizadas e/ou conhecidas por docentes e familiares. Por detrás das histórias há diversos significados que são em grande parte os responsáveis pela construção da personalidade dos indivíduos.

A narrativa a seguir, nos deixa claro sobre as características de um bom conto de fadas, descrevendo o que deve conter em uma história para que chame atenção da criança e tenha significado para ela:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2019, p. 11).

Os contos de fadas exercem grande influência na vida das crianças, isso se dá levando em consideração que “uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua” (BETTELHEIM, 2019, p. 67). Pode-se inferir que os contos são significativos às crianças por falarem diretamente a elas, ou seja, “expressa em palavras e ações as coisas que se passam nas mentes infantis”, demonstrando por meio da identificação com as histórias o seu inconsciente, no qual, quando o vem à tona exerce domínio de maneira total sobre sua personalidade, os contos possibilitam

visão similar à da criança, com isso, ela acaba achando solução e refúgio para os seus problemas. Isso é notado quando as crianças fazem relação dos personagens das histórias com as pessoas que participam da vida delas, a exemplo disso, “a bruxa [...] é, em seus aspectos opostos, a reencarnação da mãe totalmente boa da infância e da mãe totalmente má da crise edipiana” (BETTELHEIM, 2019, p. 137).

Algo comumente desconhecido também pela família e professores são os conflitos edipianos que “trata-se de uma série de experiências confusas e dolorosas por meio das quais a criança se torna verdadeiramente ela própria, caso consiga se separar dos pais. Para fazê-lo, deve se libertar do poder que seus pais tem sobre ela [...]” (BETTELHEIM, 2019, p. 131), onde tais conflitos se fazem presentes na grande maioria das histórias, como por exemplo no conto da chapeuzinho vermelho, no qual é simbolizado a passagem da fase infantil para a adolescência, demarcando a puberdade. O vermelho vem representar as emoções violentas e sexuais, onde o perigo recai sobre a sexualidade, a qual a criança (neste caso a chapeuzinho vermelho) ainda não tem maturidade suficiente. A figura do animal nos contos, simboliza a projeção do medo e culpa da criança. Existe ainda a questão do aspecto contraditório do macho representado em duas figuras distintas: a perigosa sedução do lobo que, caso permita, acaba se transformando no responsável pela destruição da boa menina e também da sua avó, e figura do caçador, que representa a paternidade, sendo protetor, e símbolo de força. Assim temos o id simbolizado pelo lobo, com tendências agressivas e antissociais e o caçador seria o ego, com a propensão de proteção (BETTELHEIM, 2019).

As representações psicanalíticas podem ser percebidas pelo ID como sendo a fonte de energia psíquica construída através de instintos dos indivíduos, dando origem a área humana responsável pela busca do prazer, refutando o que vai em desencontro a isso. Dentro da abordagem realizada por Bettelheim, encontramos que o ego é considerado como o princípio da razão, que se diferencia dos desejos do ID, assim, o ego pode ser considerado como sendo a força capaz de reduzir ou interromper os avanços do ID. Sendo o superego então a parte moral do aparelho psíquico do ser humano, é representado através dos valores sociais, cujo objetivo destaca-se o cumprimento de regras, ou seja, impor ao ego o comportamento moral e induzir o sujeito à perfeição (BETTELHEIM, 2019). Outra evidência da presença das estruturas dos aparelhos mentais explicadas por Freud nas histórias dos contos de fadas é referência ao número três, que “parece se referir frequentemente ao que é considerado em psicanálise como os três aspectos da mente: id, ego e superego” (BETTELHEIM, 2019, p. 149). Reiteramos agora a respeito da importância da qualidade dos contos.

Os contos de fadas sofreram modificações, e as adaptações realizadas se distanciam de forma significativa dos contos originais. A grande parte dessas alterações foram realizadas pela Disney, que acabou incutindo na sociedade versões das histórias dentro de uma magia responsável pela cativação do público infantil, induzindo às crianças a se identificarem com os personagens “bons”, isso é causado também devido ao medo dos pais em os filhos se tornarem pessoas “más” tomando por base os personagens “ruins”. A partir disso, existe a supervalorização desses contos mágicos, e inúmeras versões foram criadas. Vale então ressaltar que, se existe omissão dos contos verdadeiros na contação de histórias, as crianças não tem a oportunidade de refletirem sobre a mensagem que cada literatura carrega consigo, com isso:

“[...] muitas de nossas crianças são ainda mais cruelmente destituída, porque são de todo privadas da oportunidade de conhecer os contos de fadas. A maioria das crianças de agora conhece os contos de fadas apenas em versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e lhes roubam todo significado mais profundo[...]” (BETTELHEIM, 2019, p. 34).

Ao lado da narrativa:

Os contos de fadas lidam, sob forma literária com os problemas básicos da vida, particularmente os inerentes à luta para adquirir maturidade. Previnem contra as consequências destrutivas caso não se consiga desenvolver níveis mais elevados de individualidade responsável [...] (BETTELHEIM, 2019, p. 257).

Reiteramos então, que os contos de fadas são essenciais para a construção da personalidade do ser humano, e por isso devem ser abordados em sua originalidade, buscando desenvolver os indivíduos no exercício de tomada de decisões, no sentido, de delimitar-se por si próprio as mudanças da sua vida, no tempo, áreas e contextos que ele mesmo julgar pertinente. O ofício do conto se destaca em apenas acenar, e nunca exige, sugere ou diz sobre as ações ou pensamentos que os seres humanos devem realizar.

Trazendo para essa discussão outra perspectiva, que não seja no viés da psicanálise, evidenciamos que a literatura é demonstrada como fonte de linguagem a ser conhecida, devido identificarmos como sendo um lugar propício para o desenvolvimento da construção de conceitos e conhecimentos sociais. Vale então aqui entendermos o que é literatura infantil, sobre isso, de modo amplo, Cândido (2004, p. 174) chama literatura como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...], até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações”. O autor faz referência então a uma literatura que assemelha com a necessidade universal, onde precisa-se de satisfação e essa se estabelece como direito. Cândido (2004) aponta ainda que antes de tudo, a literatura é um objeto construído e que, essa construção exerce um poder humanizador pois descreve a humanização como um dos papéis da literatura. Sendo assim, podemos entender que a literatura é uma forma de aprender e representar o mundo.

Considerações finais

Tendo em vista a abordagem do contexto exposto, que emerge da problemática inicial em buscar compreender a importância dos contos de fadas pela perspectiva da psicanálise, podemos observar que a construção de identidade do ser humano se inicia na infância, e se permeia através dos referenciais que são apresentados a criança. Diante disso, os as crianças vão se desenvolvendo com o

entendimento dos padrões que o belo e o são aqueles encontrados nos livros infantis, pelo conto com os contos de fadas.

Verificamos que os contos carregam inúmeros significados, que por vez são interiorizados pelas crianças, contudo, nem todas as crianças tem a mesma percepção sobre determinado conto, visto que a mesma tende a relaciona-lo com as experiências inseridas em seu contexto.

Os contos atuam ainda de forma a impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças, no qual tem a possibilidade de associar ideias e imagem, onde a imaginação é favorecida quando não há representação por meio de figuras no percurso do conto.

Sendo assim, inferimos que a literatura infantil afro-brasileira é imprescindível e necessária para que as crianças desenvolvam a possibilidade de 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 étnica-racial positiva, proporcionando ainda a valorização da cultura negra bem como a desmistificação de estereótipos enraizados na sociedade. Neste sentido, trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil é de grande valia para a formação dos seres humanos.

Em face ao exposto, a abordagem da temática no que diz respeito a discriminação étnico racial na educação infantil pode contribuir para desconstruir o sentimento da inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais. Para isso, faz-se essencial contemplar nas discussões escolares a forma como a escola tem tratado as relações raciais, e inserir na rotina didática do professor histórias infantis que venham a valorizar o negro, fazendo com que a criança tenha conhecimento das diversas culturas, e principalmente entendam a história de lutas e vitórias vivenciadas por eles.

Desse modo, a literatura, os contos, são de grande valia para qualquer ser humano na fase infantil, considerando que além da diversão, propicia na criança um notável crescimento a respeito dos seus conflitos intelectuais e internos.

Os resultados deste trabalho podem ser obtidos a longo prazo e que deve ser construído diariamente, por isso a importância de o quanto antes der início, melhor. Mas, vale alertar sobre a necessidade de planejamento, formação pedagógica e investimentos, sendo esses, conjuntos de fatores preponderantes para uma prática profissional de qualidade, com maior possibilidade de promoção de aprendizagens.

Referências

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____ **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

JOGOS DE TABULEIRO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA MOLECULAR

ANTUNES, Rafael Felipe Sousa

MOREIRA, Samuel Werner

LUBIANA, André

Resumo

A sociedade atual está cada vez mais submissa às novas tecnologias. Em virtude disso torna-se cada vez mais difícil atrair a atenção dos alunos para o aprendizado de um conteúdo. Os jogos, e dentro deles incluem-se os jogos de tabuleiro, podem ser ferramentas utilizadas por professores e educadores como uma alternativa ao surgimento das novas tecnologias, com o objetivo de incentivar e estimular o aluno a aprender a disciplina de biologia molecular. Esse trabalho propõe o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas para serem utilizados em sala de aula a fim de cativar os participantes para o ensino de biologia molecular. Os jogos de tabuleiro são ferramentas que podem contribuir muito para o aprendizado dos alunos não somente no campo teórico mas também no campo social e afetivo, com a criação da zona de desenvolvimento proximal. Portanto, são ferramentas completas e que podem ser utilizadas em sala de aula como uma alternativa às aulas tradicionais, apresentando um conteúdo de forma divertida e colaborativa.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro. Biologia molecular. Ensino-aprendizagem.

Introdução

As formas de ver e pensar a educação têm mudado, e junto a esse novo olhar a busca por novas formas de agir em sala de aula se tornou acelerada e crucial para uma educação de qualidade (PRADO, 2018). No atual contexto educacional observa-se que no processo de ensino-aprendizagem há muitas vezes uma dificuldade por parte dos professores em conseguirem despertar o interesse de seus alunos visto que os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atrativos (PEREIRA, FUSINATO & NEVES, 2009). Atrelado a isso, nota-se que as informações estão cada vez mais acessíveis e disponíveis a todos, diante disso a sociedade está evoluindo mais rapidamente. Baseado nessas mudanças percebe-se que tanto a escola quanto os professores devem passar a adotar métodos inovadores nas práticas pedagógicas e no relacionamento com os alunos. Dessa forma, se faz necessário a busca e a apropriação de procedimentos que os auxiliem na formação de indivíduos críticos, na construção de conhecimento, na motivação e na inovação diante de tantos atrativos tecnológicos (FERRI & SOARES, 2015).

Baseado no exposto acima, Lima (2011) sugere que a possibilidade cada vez maior de acessar novos dados colabora para que as práticas tradicionais fiquem verdadeiramente maçantes e ultrapassadas. No entanto, a autora questiona: “*Mas como fazer com que a aluno se encante pelo conteúdo proposto, pela ciência?*”. Uma lousa repleta de fórmulas e conteúdo não é nada atraente, pelo menos não à primeira vista. Então, a pergunta proposta por Lima (2011) tornou-se motivo de inquietação para professores e divulgadores da Ciência bem como, uma preocupação presente nas pesquisas em ensino.

A fim de responder a essa problemática Prezotti&Margoto (2017) afirmam que nos últimos anos professores e pesquisadores vêm se dedicando a superar o modelo tradicional e às metodologias de ensino que excluem o estudante, dessa forma, passaram a ser analisadas novas práticas de ensino que se adequem a atual realidade da escola brasileira, as modernas tecnologias e linguagens. Dentro dessas novas metodologias que buscam promover a construção de uma aprendizagem efetiva, a atividade lúdica, têm sido recuperada como uma estratégia de transmissão e construção do conhecimento (ANTONI; ZALLA, 2013)

Para Prezotti&Margoto (2017), a utilização do lúdico no ambiente escolar mostra-se um dos métodos que permitem a construção de um saber de modo divertido, o aluno “aprende brincando” sem muitas vezes se dar conta disso. O ato de jogar e brincar permite o desenvolvimento da imaginação, raciocínio e expressão. Além disso, Fortuna (2013) afirma que é possível observar nas brincadeiras e jogos comportamentos de cunho colaborativo, competitivo, assim como a possibilidade de ganhar, perder, comandar, subordinar-se, colocar-se no lugar do outro, imaginar e planejar; todos os supracitados sendo aspectos fundamentais à aprendizagem em geral.

Visando responder a problemática proposta por Lima (2011), este trabalho, atrelado ao proposto por Prezotti&Margoto (2017), tem como objetivo geral propor um jogo de tabuleiro para o ensino-aprendizagem de biologia molecular. Os objetivos específicos propostos aqui tem a intenção de propor uma ferramenta de ensino-aprendizagem que de forma lúdica, incentive e estimule o aluno ao aprendizado de biologia molecular, não apenas no campo teórico mais no campo social dialético.

1 O jogo de tabuleiro e sua importância

De acordo com Prado (2018) os primeiros jogos de tabuleiro registrados são datados em cerca de 7.000 anos a.C., e desde esse tempo eles já eram utilizados com o intuito de facilitar a aprendizagem. O jogo mais antigo conhecido chama-se “Mancala”. Esse jogo é um conjunto de jogos praticados com sementes que têm um viés matemático, pois funcionavam em um sistema de contagem e captura de sementes do jogador adversário. Mancala é um jogo tão simples que o tabuleiro podia ser construído com buracos no chão de terra. Dessa forma, é considerado o “pai de todos os jogos de tabuleiro”. Ainda de acordo com o autor, no Brasil a história dos jogos de tabuleiro também é antiga. O índios costumavam jogar o Jogo da Onça que tem em sua origem provável os Incas. Esse jogo foi encontrado entre os Bororos, no Mato Grosso, bem como entre os Machineri, no Acre, e os Guaranis, em São Paulo. O Jogo da Onça é um jogo de estratégia, assim como a Mancala o tabuleiro é riscado no chão. Jogado pelos índios era de caráter tático e

apresentava noções de aprimoramento de habilidades, raciocínio estratégico e gestão de recursos.

Apesar de terem sua origem muito antes do que podemos imaginar, os jogos de tabuleiro vêm perdendo espaço no contexto atual devido ao surgimento dos jogos eletrônicos. Ferri & Soares (2015) afirmam que além das problemáticas diante das novas tecnologias, o ensino de forma geral enfrenta as dificuldades que os alunos tem em compreender, assimilar e a se interessarem pelos conteúdos abordados. Dessa forma, os autores defendem os jogos, isso inclui os jogos de tabuleiro, como uma ferramenta para auxiliar tanto professor quanto aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para eles os jogos são considerados recursos didáticos atrativos, motivadores e dinâmicos, induzindo os alunos a participarem com liberdade e prazer na sala de aula.

Para Santos (2008) os jogos proporcionam o ato de aprender brincando, onde o ambiente envolvido torna-se propício para contextualizar assuntos entre professor-aluno e aluno-aluno. Huzinga (2001) acrescenta que não tem como se referir à atividade lúdica sem a contextualização, pois esta contribui para a construção do processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e agradável ao sentido humano.

Borin (1996) afirma que os jogos utilizados como estratégia para o ensino, mostram-se ferramentas auxiliares na medida em que proporcionam a visualização e a compreensão de conceitos e conteúdos contribuindo de maneira informal para o processo de formação da atitude, do desenvolvimento da crítica, da intuição e da criação de estratégias. Diante do exposto Lopes (2001, p. 21) destaca a importância dos jogos na educação, quando a diversão torna aprendizagem em experiências cotidianas.

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda mais emocionante do que apenas jogar (LOPES, 2001, p.21)

Para Vygotsky (1989) é no brincar, nesse caso no jogo, que é possível aprender a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera meramente visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Ainda de acordo com o autor o jogar, o brincar é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal da criança.

A criação de uma zona de desenvolvimento proximal de acordo com Vygotsky (1989) está atrelada ao aprendizado visto que este é o responsável pela criação da mesma, iniciando vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando há a interação de pessoas-pessoas e

peças-ambiente, além de cooperação entre os pares. Com isso o autor conclui que é incorreto conceber o brinquedo e o jogo como uma atividade sem propósito.

Quando se entende que o conhecimento é resultante de trocas, da interação entre sujeito e meio, o jogo passa a ser uma ferramenta importante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, onde o aluno passa a ser concebido como sujeito ativo e participativo, sendo protagonista do seu ensino e também da aprendizagem (PEREIRA, FUSINATO & NEVES, 2009).

Brenelli (2001), encontra no jogo uma oportunidade de desenvolvimento, pois, é através dele que se organiza e praticam-se as regras, elaboram-se estratégias e criam-se procedimentos com objetivo de vencer as situações-problema desencadeadas pelo contexto lúdico. É no jogo, no ato de brincar, que aspectos afetivos-sociais e morais são possíveis de ser observado, pelo fato de que no jogo existem relações de reciprocidades, cooperação e respeito mútuo.

Apesar de toda a sua importância como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem, Vygotsky (1989) diz que mesmo dentro do contexto escolar, os jogos devem ser bem planejados e bem executados, só assim podem trazer ainda mais benefícios para os participantes, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração. Assim, ensinam o aluno a agir corretamente diante de determinadas situações que podem surgir no decorrer do jogo, e ainda estimulam a sua capacidade de discernimento.

Dentro dessa perspectiva, o uso da metodologia dos jogos pode, também, contribuir de modo a proporcionar novas experiências, a interação entre os alunos, a confiança, a comunicação, a aquisição de novos conhecimentos, e a superação de problemas e dificuldades encontrados na disciplina de Biologia Molecular (BATLLORI, 2006).

Dessa forma a educação deve despertar o aluno para o conhecimento, incentivando-o para um ensino colaborativo e formando cidadãos capazes de interpretar e intervir na sociedade onde está inserido. O papel do professor educador nesse âmbito deve ser o analisar de que modo irá despertar o interesse dos alunos para o ensino e é por meio da conexão de conteúdos com atividades, que o mesmo conseguirá instigar e despertar o educando para o ensino (FERRI & SOARES, 2009).

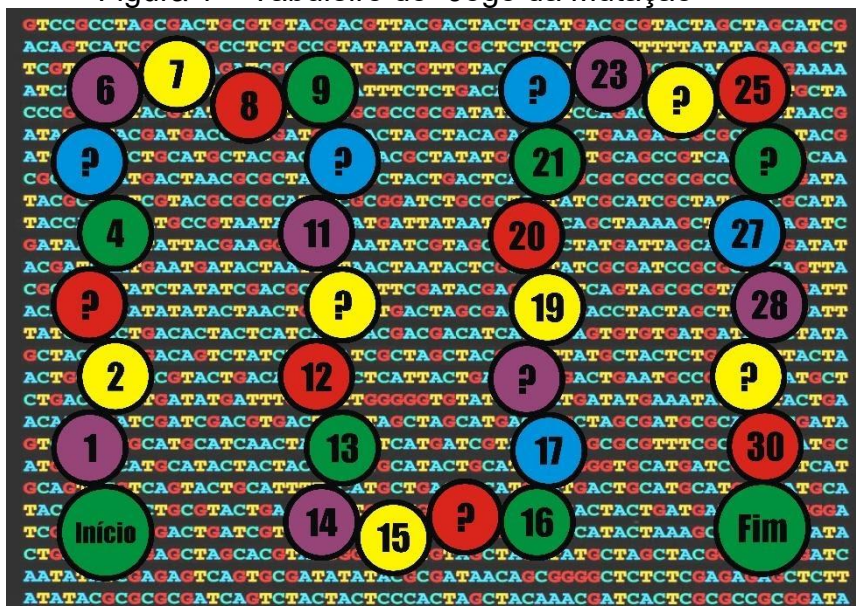
Para que haja, então, um bom desenvolvimento da atividade e dos alunos é preciso:

[...] a) motivar os estudantes para a atividade; b) incentivar a ação do estudante; c) propor atividades anteriores e posteriores à realização do jogo; d) explicitar, claramente, as regras do jogo; e) estimular o trabalho de cooperação entre colegas no caso de jogos em grupos; f) procurar não corrigir os erros de forma direta, mas propor questionamentos que possam levar os estudantes a descobrirem a solução; g) incentivar os estudantes para a criação de esquemas próprios; h) estimular a tomada de decisão dos estudantes durante a realização dos jogos; i) incentivar a atividade mental dos estudantes por meio de propostas que questionem os conceitos apresentados nos jogos; [...] (CUNHA, 2012, p.97).

2 O “Jogo da Mutação”

A metodologia se resume a uma revisão bibliográfica, onde foi possível ter a noção de vários outros jogos e aplicá-lo a área em questão – biologia molecular. O “Jogo da Mutação” é um jogo de tabuleiro (figura 1) de perguntas e respostas, onde os jogadores devem percorrer as casas do tabuleiro, cumprindo determinações que as casas espalhadas pelo tabuleiro exigem. Vence o jogo, o jogador ou grupo de jogadores que primeiro completar o circuito.

Figura 1 – Tabuleiro do “Jogo da Mutação”



Dois são os tipos de cartas presentes neste jogo: 1) cartas de pergunta (figura 2) e; 2) cartas de sorte ou revés (figura 3). O conteúdo das perguntas é relativo à matéria de mutação, inserida dentro do conteúdo de biologia molecular. Grande parte das perguntas foram extraídas de provas de vestibulares antigos e livros didáticos. Todas as perguntas são múltipla-escolha, para cada pergunta existe apenas uma resposta correta. O conteúdo das cartas de sorte ou revés, também é relativo à matéria de mutação, no entanto, ao contrário das cartas perguntas trazem informações de forma didática. Em cada carta de sorte ou revés existe uma determinação que deve ser cumprida pelo jogador.

Figura 2 – Exemplo de cartas de pergunta

<p>(PUC-RJ-2002) "A capacidade de errar ligeiramente é a verdadeira maravilha do DNA. Sem esse atributo especial, seríamos ainda bactéria anaeróbica, e a música não existiria (...). Errar é humano, dizemos, mas a ideia não nos agrada muito, e é mais difícil aceitar o fato de que errar é também biológico" (Lewis Thomas. A medusa e a lesma.) Esse texto refere-se a uma característica dos seres vivos. É ela:</p> <p>a. Seleção natural. b. Reprodução. c. Excitabilidade. d. Excreção. e. Mutação.</p>	<p>Denominamos de mutações as alterações que ocorrem na estrutura do material genético. Uma dessas alterações é a troca de uma base nitrogenada por outra, uma alteração estrutural no cromossomo conhecida por:</p> <p>a. Deleção. b. Inserção. c. Adição. d. Substituição. e. Inversão.</p>
---	---

Figura 3 – Exemplo de cartas de sorte ou revés

<p>Você sofreu uma mutação pontual do tipo silenciosa, com a alteração em uma base, no entanto não afetou o aminoácido a ser produzido, dessa forma a proteína a ser codificada será a mesma.</p> <p>Perca uma jogada.</p>	<p>Você sofreu uma mutação pontual do tipo missense, o aminoácido da proteína foi alterado, sendo assim o a proteína que será codificada no final será diferente.</p> <p>Volte uma casa.</p>
--	--

Para que se tenha um melhor aproveitamento do “Jogo da Mutação” sugere-se que todas as cartas sejam lidas em voz alta, para que todos os jogadores possam ter conhecimento do que se trata, dessa forma, podendo pensar na resposta correta e assimilar o conteúdo mesmo quando não se está jogando.

O jogo de tabuleiro tem uma característica interessante – sua versatilidade. O jogo pode ser confeccionado com materiais acessíveis a todos, pode ser jogado com jogadores individuais ou em grupos. O processo de criação do jogo é algo fabuloso, pois aprende-se do início do processo. Dessa forma o jogo pode ser criado tanto por professores e educadores mas também pelos próprios estudantes.

3 Considerações finais

Com a intenção de superar os reveses existentes no ensino, seja ele influenciado pela tecnologia ou simplesmente pela falta de interesse dos alunos em

sala de aula, os jogos em geral tem se mostrado ferramentas importantes para que o ensino-aprendizagem aconteça de uma forma mais atrativa para os alunos.

O exposto acima mostrou que os jogos são alternativas para o ensino não somente no que diz respeito ao campo teórico conceitual, mas também ao campo social. Dessa forma, os jogos são muito mais do que um meio de diversão, os jogos são ferramentas que podem modificar o sujeito para a vida.

O ato de jogar implica em muitas coisas e a mais interessante é observar, assim como proposto por Vygotsky (1989) a criação de uma zona de desenvolvimento proximal. O papel histórico-social-cultural presente nesta zona de desenvolvimento proximal e atrelado ao jogo é ferramenta importante para que os sujeitos além de aprender um conteúdo, que pode ou não ser de difícil assimilação, aprenda de forma dialógica, exercitando a dialética, implicando em um aprendizado colaborativo.

Portanto, sugerimos aqui a importância do “Jogo da Mutação” para o ensino-aprendizagem de Biologia Molecular, como alternativa a aulas tradicionais.

Referências

ANTONI, E.; ZALLA, J. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagem em história.** In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 147-167.

BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro.** São Paulo: Manras, 2006.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: IME-USP; 1996.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. SISTO, F. F. (org.) *et al.* **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.167-189.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula, **Química Nova na Escola**, v.34, n.2, p. 92-98, maio, 2012.

FERRI, K. C. F.; SOARES, L. M. A. O jogo de tabuleiro como recurso didático no ensino médio: uma contextualização do ensino de química. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 7, 2015, Jataí. **Anais da XII Semana de Licenciatura.** Jataí, Instituto Federal de Goiás, 2015, p. 315-327.

FORTUNA, T. R. **Brincar é aprender.**In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-99.

LIMA, M. F. C. **Brincar e aprender: o jogo como ferramenta pedagógica no ensino de física.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, R. F.; FUSINATO, P. A.; NEVES, M. C. D. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. *In: ENPEC, 7, 2009. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*. Florianópolis, 2009, p. 12-23.

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. *Revista Eletrônica LudusScientiae*, Foz do Iguaçu, v. 02, p. 26-36, jul./dez. 2018.

PREZOTTI, M. G.; MARGOTO, P. E. O jogo como uma ferramenta do ensino de história: uma análise da experiência lúdica a partir do jogo “batalha do cricaré” no ensino fundamental. *In: Seminário Institucional Pibid/UFES, 3, 2017, Vitória. Anais do III Seminário Institucional Pibid/UFES*. Vitória, UFES, 2017, p. 56-70.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, 184 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO DE QUÍMICA NO CAMPO: O USO DE FERRAMENTAS ALTERNATIVAS CONTEXTUALIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CORDEIRO P. Thamyres
PEREIRA Q. Lenise²

Resumo

Este trabalho discute a problemática relacionada ao processo de ensino/aprendizagem da disciplina de química nas escolas do campo e propõe quatro ferramentas alternativas para ser desenvolvida na realidade local do aluno. A pesquisa visa analisar maneiras de auxiliar no melhoramento da prática educativa utilizando recursos, espaços e materiais alternativos com a finalidade de driblar a falta de estruturas existentes nas escolas do campo, além de promover um ensino básico enraizado no campo e evitar o processo de nucleação de escolas entre campo-cidade. A pesquisa está referenciada na abordagem qualitativa e tem como procedimento um estudo investigativo sobre propostas de ferramentas alternativas, que implicam com questões que aproxime o ensino de química com a realidade do aluno no campo.

Palavras-chaves: Ensino de química. Educação do campo. Ferramentas alternativas. Realidade local.

Introdução

O presente trabalho traz uma proposta para melhorar o ensino de química no campo com o objetivo de relacionar os conhecimentos da disciplina com os saberes do campo.

Verifica-se a necessidade de falar em educação química, priorizando o processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, ligando o ensino aos acontecimentos do cotidiano do aluno, para que estes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade avançada, no sentido tecnológico (TREVISAN e MARTINS,2006).

Em particular no ensino da química, percebe-se que os alunos, muitas vezes, não conseguem aprender, não são capazes de associar o conteúdo estudado com

seu cotidiano, tornando-se desinteressados pelo tema. Isto indica que este ensino está sendo feito de forma descontextualizada e não interdisciplinar (NUNES e ADORNI, 2010).

Em especial os alunos oriundos do campo, possuem uma dificuldade maior devido à falta de infraestrutura nas escolas e falta de professores habilitados para a área. E como forma de solucionar essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sugere o processo de nucleação de campo-cidade. Apesar de as escolas da zona urbana ter suporte para proporcionar uma educação de qualidade, essa Educação Básica é enraizada na zona urbana, com isso ocasionando um rompimento do aluno com sua cultura local, impossibilitando uma formação de Educação Básica enraizada no campo.

Essa vertente é sustentada por um viés político-pedagógico com argumentos econômico-administrativos que defendem o processo de nucleação devido ao baixo custo, como menor necessidade de contratação de professores, de compra de materiais didáticos, e de aumento da infraestrutura das escolas, o que implicaria em melhores investimentos e formação docente para as escolas da zona urbana.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2013) representam um importante documento que norteia a implementação de políticas públicas para a educação na zona rural, enfatizando que ela deve ocorrer nas comunidades e distanciando-se assim do princípio da nucleação: “Art.6 - O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.”

Assim a intenção ao realizar esse estudo não foi propor uma mudança no processo ensino/aprendizagem, mas auxiliar a melhoria da prática educativa, utilizando recursos e materiais existentes no dia a dia do aluno do campo como alternativa para driblar a falta de infraestrutura e a formação em um ensino de química que não contextualiza com a realidade do aluno.

Sabemos que a química está presente no dia a dia em muitas situações do cotidiano no campo. Ao analisar esse cenário nas comunidades rurais foi verificado que é possível propor projetos com ferramentas alternativas para ensino/aprendizagem de química no campo. Dentre os projetos propostos temos “A Química da Limpeza” que foi descrito por Rolisola (2004), nutrição mineral das plantas, agrotóxicos orgânicos e utilização da compostagem para a reutilização de lixo orgânico e conserva de alimentos.

Diante disso originou-se esse trabalho, que foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em artigos que tratam de propostas para utilização de ferramentas alternativas no ensino/aprendizagem na realidade do campo.

Assim o objetivo desse trabalho é levantar a problematização da falta de estrutura de materiais didáticos e laboratórios que possam auxiliar na contextualização do conteúdo aplicado em sala para a realidade local nas escolas das comunidades rurais juntamente trazendo propostas de ferramentas alternativas para esse ensino/aprendizagem na disciplina de química.

1 Metodologia

A metodologia que utilizamos se encontra no referencial teórico da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2001), pois foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em artigos que expõe a problematização da falta de materiais didáticos e da falta de laboratórios em concomitante com abordagem de novas possibilidades de ferramentas alternativas para o ensino de química no campo.

A pesquisa é um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. Uma pesquisa se faz a partir do estudo de um problema, que simultaneamente desperta o interesse do pesquisador e delimita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É através do seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas". (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A pesquisa qualitativa e uma pesquisa indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos. São cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: "1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas." O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve." (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, o pesquisador começa o processo de investigação que se dá em três etapas que são a exploração, decisão e descoberta essa última é o pilar de todo o processo de investigação, pois com ela ocorre o desenvolvimento das teorias e o processo de testar as hipóteses com a realidade do aluno.

Consideramos que a pesquisa se enquadra em um estudo investigativo, porque analisa de forma específica a utilização de propostas sobre ferramentas alternativas para o ensino/aprendizagem de química no campo. Assim propondo a manifestação de habilidades do aluno em atividades experimentais que condiz com a realidade local em que vive e buscando a menor utilização de recursos que não seja proeminente do contexto da região.

Nessa situação, a estratégia do estudo investigativo é proporcionar ao aluno condições de terem ideias próprias, poder discuti-las juntamente com os professores e aos poucos mudando essa realidade do ensino de química na zona rural.

Com isso, nosso trabalho propõe quatro propostas de ferramentas alternativas:

A primeira proposta é o projeto de Rolisola (2004) que descreve “A Química da Limpeza” em que detergente e sabão líquido são feitos pelos alunos, e, com isto, a professora explora os compostos oxigenados e nitrogenados, a nomenclatura, a composição das substâncias envolvidas no processo entre outros. Com isso, os alunos pesquisam os assuntos químicos e percebem a contextualização do conhecimento químico para o seu dia a dia.

A segunda proposta foi a nutrição mineral das plantas que consiste em analisar as reações químicas no solo e na planta, considerando a acidez do solo e como isso interfere na composição química da planta, a poluição e como isso afeta o desenvolvimento da planta tudo isso correlacionado sempre com o conteúdo químico ministrado em sala de aula.

A terceira proposta é o estudo da composição química dos agrotóxicos, pois é um assunto muito comentado, devido a uma série de transtornos e modificações ao meio ambiente que ele ocasiona. Assim sendo de suma importância o estudo das formulações desse composto em concomitante com propostas de agrotóxicos orgânicos para diminuir os transtornos ao meio ambiente. Além de ser um assunto bem abrangente na disciplina de química, afinal dos 115 elementos da tabela periódica, 11 podem estar presentes nas formulações dos agrotóxicos. Conforme descrito por Cavalcanti et al. (2010), podemos contextualizar diversos conteúdos de química do ensino médio utilizando a temática agrotóxicos, como por exemplo: reações orgânicas, estudos dos elementos da tabela periódica, equilíbrio químico, compostos orgânicos, soluções dentre outras temáticas.

E a quarta proposta é o processo de compostagem consiste em uma proposta sustentável, no qual, os alunos utilizariam lixo orgânico produzidos nas hortas das escolas e nas suas respectivas propriedades rurais e transformaria em adubo para as mesmas. Nesse processo sempre será perguntado e explicado como o procedimento foi feito, enfatizando todas as reações químicas em cada etapa. Em concomitante será explicado sobre um dos principais métodos de conservação de alimentos que é a dessecação. O objetivo é incentivar o aluno a se questionar o porquê da formação de fungos, da proliferação de organismos vivos e pensarem sobre a composição química de ambos os processos.

Essas propostas foram analisadas a partir da interpretação da situação, ao qual, foi estudada que é a falta de ferramentas alternativas para o ensino de química na realidade local das comunidades rurais.

2 Resultados e Discursões

Esse trabalho tem como objetivo buscar novos horizontes para o ensino de química no campo, trazendo propostas para melhorar o ensino/aprendizagem juntamente com um estudo investigativo de ferramentas alternativas para relacionar conteúdos referentes a disciplina de química com os saberes do campo. A partir dos resultados obtidos pela pesquisa bibliográfica, foi elaborado algumas propostas de ferramentas alternativas para o ensino de química de acordo com a realidade do campo.

Os projetos voltados para temas sociais, como os agrotóxicos, compostagem, dessecação, reutilização de óleos usados em cozinha e conhecendo melhor sobre a nutrição das plantas e do solo é um mecanismo poderoso para auxiliar no desenvolvimento da cidadania, com valores éticos e compromisso social de acordo com (Santos e Schnetzler, 2003). A aproximação dos conceitos de química aprendidos em sala de aula, com essas ferramentas alternativas que implicam com questões vivenciadas no dia a dia dos estudantes dessas regiões agrícolas faz com que aproxime o ensino de química com a realidade que os cerca.

Dessa forma, entende-se que uma aprendizagem significativa é pautada em um processo investigativo, ocasionando assim uma correlação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos compreendidos com mais facilidade e sentido. Com isso, estabelecendo uma relação de compreensão das relações entre os conhecimentos e possibilitando a ressignificação de cada um ampliando assim uma relação integrada entre o ensino de química no contexto da educação do campo.

Uma vez que esse trabalho teve origem a partir do levantamento de problemas ocasionados pela falta de estrutura, como materiais didáticos e laboratórios buscamos enfatizar a valorização dos saberes e fazeres do campo, de forma que se atrela-se os conhecimentos químicos com os saberes do campo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e vivenciada para os estudantes ruralistas. A partir da pesquisa foi entendido que é uma relação possível e necessária de ser realizada, independente se a escola esteja localizada em um espaço da zona rural ou da zona urbana, mas que é preciso orientações e compromissos voltados para políticas-pedagógicas de todos que pensam e realizam o ensino de química diante da realidade local dos camponeses.

2 Considerações Finais

Foi observado que os alunos do campo possuem uma cultura particular, formas de vida e visões locais que os tornam diferentes dos alunos da cidade. É necessário que o professor que leciona para esses alunos procure entender melhor a forma diferenciada de enxergar o mundo que esses alunos possuem, devido a realidade local diferente da zona urbana. Ser aberto para trocar experiências e sempre levar os conhecimentos aprendidos em sala de aula para a realidade da comunidade campesina.

Enfatizamos com a fala de Freire (2013) que essas ferramentas alternativas propostas nesse presente artigo são possíveis apenas com o compartilhamento de saberes que são importantes tanto para a continuidade da formação docente, quanto para a formação do aluno. O professor ao ensinar ele compartilha desse conhecimento e cria possibilidades para que o educando realize essa construção, pois o ensinar não é transmissão, mas um diálogo, entre o educador e o educando. A química é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento educacional e cultural da sociedade, sendo também um instrumento de formação para os cidadãos, isso é possível apenas se a aprendizagem acontecer de forma que se respeite e valorize o cotidiano do estudante.

Essas quatro propostas de ferramentas alternativas sugeridas durante o trabalho serviram para demonstrar processos químicos em fenômenos simples, introduzindo assim o conhecimento científico nas escolas do campo. Outro fator importante é que essa inserção de conhecimentos científicos também é possível a aplicação no ensino fundamental, pois em um experimento é possível trabalhar diferentes níveis de conhecimento preparando assim o aluno com uma base em química que ele irá aplicar no ensino médio.

Assim como o trabalho foi embasado em estudos qualitativos percebe-se a contribuição desse tipo de investigação para a compreensão dos fenômenos relacionados a escola do campo, por relacionar a teoria e prática, juntamente com ferramentas alternativas para a interpretação das questões educacionais referentes ao ensino no campo.

2 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

CAVALCANTI, J.A.; FREITAS, J.C.R.; MELO, A.C.N. e FREITAS FILHO, J.R. **Agrotóxicos: uma temática para o ensino de Química**. Química Nova na Escola, v. 32, n. 1, p. 31-36, fev. 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 36ª ed. – Rio de Janeiro: Paz & terra, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986

NUNES, A. S. ; ADORNI, D.S . **O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA: O**

olhar dos alunos. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010.

QUEIROZ, J. B. P. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do Campo.** REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755. Brasília: UnB, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Disponível em: Acesso em: 21 /09 /2019.

ROLISOLA, A.M.C.M. **Projeto de Ensino de Química: “A Química da Limpeza”.** Limeira-São Paulo, 2004. Disponível em <http://gpquae.iqm.unicamp.br/quimlimp.pdf> Acesso em 21/09/2019

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências.** Ciência & Educação, v.7, n.1, 95-110, 2001

TREVISAN, Tatiana Santini e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites.** UNIrevista. Vol. 1, nº 2: abril, 2006.

MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DEFENDIDAS DE 2015-2019 NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA CEUNES/UFES.

PEREIRA, Carlos Luis

PEREIRA, Márcia Regina Santana²

Resumo

A pesquisa incorporada busca mapear e analisar as características e tendências gerais das 130 dissertações de mestrado defendida no programa de pós-graduação em ensino na educação básica (PPGEEB) entre 2015 a 19 de setembro de 2019. Este recente programa Visa produzir pesquisa com foco nas questões pertinentes ao ensino na educação básica a proposta de investigação do estudo pretendeu averiguar se as dissertações defendidas diálogo com as questões emergentes do atual quadro de educação básica? O objetivo da investigação foi identificar as produções acerca da formação inicial de professores um dos principais focos de análise do ministério da educação (MEC), porque esse sujeito configura-se principal autor educacional do processo de ensino e aprendizagem. O marco teórico enquadra-se dentro da abordagem quantitativa e, recorre-se à dados numéricos para analisar os resultados (Triviños, 2017) recorreu-se a metodologia de Bardin (2011) para mapear e análise dos resultados da investigação. Os resultados mostram predomínio de dissertações na área de conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática. Destacaram temáticas relacionadas a práticas pedagógicas com enfoque na educação especial na perspectiva inclusiva. Verifica-se ênfase em pesquisas com interseções na educação ambiental e da abordagem CTSA. Constata-se volume importante de trabalhos acerca das políticas públicas e na formação de professores. Nota-se que as demais áreas de conhecimento e outras modalidades de ensino foram temáticas defendidas. Conclui-se que as problemáticas emergentes do ensino da educação básica foram comentadas neste recente programa Stricto Sensu.

Introdução

No atual cenário da educação básica brasileira conforme aponta o próprio ministério da educação (MEC) diante da proficiência insuficiente do alunado brasileiro, nas avaliações externas de larga escala de abrangência nacional a saber a prova Brasil, o exame nacional do ensino médio e na esfera mundial do programa internacional de avaliação de alunos (pisa) de 2015 e os dados do sistema de avaliação da educação básica (SAEB) de 2017 divulgados em 2018, evidencia a qualidade aquém do esperado em todas as áreas de conhecimento e, coloca como pauta principal do ensino e aprendizado dos demais fatores não ocupa o foco de investigação deste grupo.

O MEC frente aos dados caóticos de uma educação em que os alunos ao finalizar a educação básica e não adquire as competências e habilidades básicas das dos conteúdos curriculares de base nacional comum, a saber literatura escrita, analfabetismo funcional, dificuldade de aprendizagem matemática, estação idade-

série, falta de laboratórios, infraestrutura insuficiente, formação inicial insuficiente de 71% dos professores.

Para Gontijo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está diretamente associado a formação sólida docente, porque este autor educacional ocupa centralidade no ensino.

Nessa mesma linha de pensamento Tardif (2014) assinala que os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiências tem correlação com a taxa de sucesso de aprendizagem de todos os alunos.

Portanto para aumentar o desenvolvimento profissional dos professores visando melhorias no ensino da educação básica o programa de pós-graduação em ensino na educação básica tem enfoque capacitar com subsídios teóricos os professores e bacharéis para fomentar a maior qualidade no processo de ensino para todas as modalidades de ensino da educação básica.

Diante do exposto, o escopo da investigação consolida-se em mapear e analisar e discutir as tendências das 130 dissertações de mestrados defendidos no PPGEEB entre 29 de outubro de 2015 a 19 de setembro de 2019 seu diálogo com a realidade escolar.

A originalidade do estudo corrente em detalhar acerca das pesquisas produzidas, estudo ainda não encontrado na revista do programa, nos periódicos dos egressos e dos professores do programa.

A relevância do estudo consiste nos orientadores auxiliar os alunos para o realinhamento de projetos para produção de pesquisa alinhada com as necessidades emergentes da escola pública.

Apoiamo-nos a justificativa em Lopes (2005) ao afirmar a necessidade das dissertações e teses de doutorado no ensino e aprendizagem articular-se com a realidade da educação básica.

Abordagem sobre à formação inicial e continuada de professores no Brasil ocupa centralidade nos eventos de educação e importante volume de pesquisas Stricto Sensu no banco de domínio público da CAPES, na investigação entre 2010-2019. E, para Gontijo (2019) e o MEC (2017) tiveram formação inicial insuficiente. Diante do exposto das 128 dissertações defendidas no PPGEEB Ceunes-UFES os futuros mestres têm buscado investigar o processo da formação docente? O objetivo geral do estudo consolidou-se em mapear as 130 dissertações defendidas, bem como analisar suas características e tendências atuais de pesquisa.

Referencial teórico

Nos estudos de Sanmmamed e Rivas (2012) se faz necessário o professor formador orientar o professor da educação básica acerca das tendências de pesquisas no campo educacional, principalmente sobre as incidências contemporâneas do ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Nesta mesma direção para guiar as tendências de pesquisa no campo educacional a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal nível Superior (CAPES) no site de domínio público revela as principais dissertações de mestrados e teses de doutorados produzidos, este site guia o pesquisador acerca do que tem sido discutido em cada área de conhecimento.

Macedo et al (2012) em seu estudo evidencia a prevalência de volume sobre a formação de professores no Brasil tratando de realidades completamente diferentes, porém afirma a certa densidade histórica sobre tal investigação . A nosso ver, ainda prevalece maior autopsia acerca da complexidade do ofício docente em particular da sua concepção de ensino e da identidade docente.

Na mesma direção Dourado (2007) assinala a relevância dá imbricação entre as tendências de pesquisa com a realidade escolar, tal discussão muito bem colocada pela pesquisadora em educação matemática têm sido disseminada na disciplina tendências de pesquisa.

Na perspectiva teórica de Bendle (2002) a escola atual apresenta contextos emergentes que moda as tendências atuais de pesquisas no campo educacional, recorrentes que necessita de novos conhecimentos, visando melhoria na qualidade do ensino na educação básica

No panorama atual os pesquisadores de todas as áreas de conhecimento tem apresentado tendências atuais de pesquisas com aplicações no ensino da educação básica brasileira

Cabe destacar que os atuais documentos legais educacionais, em particular as diretrizes curriculares nacionais para educação (Brasil, 2013) tem apontado diretrizes de orientação da educação básica brasileira cuja função é guiar o trabalho docente.

É, de se destacar a fala de Lopes (2005) e Macedo et al (2012) as tendências atuais do ensino em todas as áreas são importantes contribuições que aponta ao professor novas categorias temáticas sobre o ensino-aprendizagem, metodologias, atuação docente, aluno e conhecimento que exige do professor novas concepções de conhecimento, principalmente os adquiridos na formação a nível de pós-graduação stricto sensu.

Dialogando com dourado (2007) mapear as tendências atuais de pesquisa, corrobora para ampliar a visão do professor acerca das discussões atuais do ensino e em 2º orienta para a formação de professores para o enfrentamento de questões atuais da escola básica brasileira, e o curso de pós-graduação stricto sensu é o lócus para fomentar as discussões e produzir pesquisas que promovam a melhoria na qualidade do ensino da educação básica.

Marco metodológico

O estudo enquadra-se dentro da abordagem da pesquisa quantitativa de acordo com Knechtel (2014), essa investigação focaliza a quantificação de dados imediatos em números. As informações deste estudo foram coletadas de dados secundários, quer dizer já processados de pesquisas oficiais. Aqui no trabalho te

visse como objeto o mapeamento de 130 dissertações de mestrado entre 29 de outubro de 2015 a 19 de setembro de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Ensino Na Educação Básica (PPGEEB) Ceunes UFES

O critério para mapeamento e categorização foi mediante a leitura das pesquisas definidas no quadro 1 apresenta-se um levantamento das pesquisas

Este levantamento ocorreu durante o mês de setembro de 2019 e abarcou todas as produções disponibilizadas no site do programa do PPGEEB.

QUADRO 1: Mapeamento das dissertações de mestrado defendidas 2015-2019 no PPGEEB.

ÁREA DE CONHECIMENTO	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Currículo	03	3,84%
Ensino de Geografia	01	1,28%
Interdisciplinaridade	01	1,28%
Políticas Públicas	11	14,08%
Educação Quilombola	01	1,28%
Ensino de Física	06	7,68%
Ensino de História	10	12,28%
Ensino de Ciências e Biologia	14	17,92%
Educação do Campo	03	3,84%
Formação de Professores	13	16,64%
Educação Ambiental	09	11,52%
Literatura	01	1,28%
Ensino de Língua Inglesa	02	2,56%
Estudos Culturais	04	5,12%
Filosofia	04	5,12%
Ensino de Química	15	17,94%
Educação Matemática	14	17,92%
Educação Infantil	07	8,98%
Educação Especial	02	2,56%
Educação Profissional	02	2,56%
Literatura Afro-Brasileira	01	1,28%
Educação Física – Jongo	01	1,28%
Pedagogia da Alternância	01	1,28%
Educação e MST	01	1,28%
Educação Étnico-racial	02	2,56%
PIBID	01	1,28%

ENEM	01	1,28%
TOTAL	130	100%

Fonte: Dados do autor, 2019.

Análise dos resultados

Os estudos indicam conforme ilustra o quadro 1 prevalência de pesquisas que abordaram a educação matemática (17,92%); ensino de ciências e biologia (17,92%), formação de professores (16,64%); ensino de química (16,64%); políticas públicas (14,08%) e ensino de história (12,28%). Ao categorizar as tendências dessas dissertações defendidas verifica-se o predomínio sem especificar a área de temáticas relacionadas à educação especial dentro da perspectiva inclusiva, verifica-se práticas pedagógicas que ocorreram nessas pesquisas acerca da abordagem da ciência tecnologia sociedade e ambiente (CTSA), observa-se que nessas pesquisas buscaram inovar as práticas pedagógicas escolares, visando corroborar para melhoria do processo de ensino e aprendizado. Cabe destacar a educação matemática devido ao baixo nível de aprendizado dos alunos divulgados pelo sistema de avaliação da educação básica (2017), verificamos pesquisas nesta área de conhecimento alinhada as tendências internacionais da educação matemática.

Segundo análise o ensino de história (12,28%) e educação ambiental (11,52%) ocuparam destaque, no primeiro encontra-se pesquisas acerca da historicidade local e regional e na segunda no Tião práticas educativas preocupadas com a proposta da educação ambiental crítica cabe destacar as pesquisas acerca da infância e (7,68%) e sua interação na educação infantil.

Mais particularmente nota se (7,68%) de pesquisas direcionadas sobre o ensino nas comunidades tradicionais e sua importância para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para os alunos dessa comunidade revela-se nas pesquisas defendidas (7,68%) sobre ensino de física a proposta metodológica da investigação das atividades investigativas, de cultura e filosofia representaram (10,24%) e apresentaram inovações pedagógicas escolares sendo currículo um documento político, social e cultural que representa a cultura de quem o produziu e produz foram defendidas aquém do esperado tal temática (3,64%) a orientação dos documentos legais (Brasil, 2006) é para o ensino alinhado a proposta da interdisciplinaridade porém deve-se apenas (1,28%) a questão racial é colocada na área de literatura, porém revela-se carência de pesquisas dentro dessa importante temática para desconstrução do racismo da valorização dos saberes de matrizes africanas, principalmente na linguística.

Observando o quadro 1 pode-se notar duas dissertações defendidas (2,56%) acerca do ensino no recente sistema prisional de São Mateus outra linha de acordo com a leitura dos resumos verifica-se prevalência das dissertações defendidas dentro da abordagem qualitativa, principalmente (pesquisa e ação, pesquisa etnográfica, documental estudo de caso).

Especificamente acerca da formação de professores à guisa principal desta investigação a quantificação apresentada no quadro 1 sinaliza a necessidade emergente de maior quantitativo de dissertações acerca dessa temática porque

conforme Gontijo (2019) o aprendizado do aluno tem implicações com a sólida formação docente e, 71% dos professorado brasileiros afirmam que tiveram formação inicial insuficiente a quantidade de (16,64%) diálogo com baixo aprendizado dos alunos da educação básica.

As pesquisas recentes sobre formação de professores têm produzido e volume importante de produções acerca das representações sociais de professores, no estudo verificamos apenas (2, 56%).

Conclusão

Os estudos que realizamos até o momento indicam a diversidade de pesquisas produzidas pelo recente programa e, podemos constatar que as temáticas abordadas buscaram melhorias nas práticas educativas escolares.

Diante desses resultados, o artigo corrobora ao elucidar a 130 dissertações defendidas, bem como as respectivas áreas de conhecimento.

De uma forma geral, notamos que as pesquisas tem por foco aspectos pedagógicos, é toda lógicos, didáticos e curriculares com ênfase no processo de ensino-aprendizagem passando todo o processo educativo de educação básica e, principalmente nas diversas modalidades de ensino.

O problema de investigação com base nos dados coletados em mapeados, a formação de professores não ocupa a centralidade das pesquisas defendidas; para Tardif (2014) o professor é o principal ator educacional no processo de ensino e aprendizagem e seus saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiência lce tem impacto no aprendizado do aluno em todo o processo educativo de educação básica.

Referências

BENDLE. M.F. **The crisis of identy in modernity British journal**. London, 2002.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

DOURADO, M.R **Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores**. Arius. Campina Grande. V 13, n.2 p.168-175, 2007.

GONTIJO, I. **Os desafios para formação de professores no Brasil**. Brasília, 2019.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba. Editora: Intersaberes, 2014.

LASSWELL, L.H. **Por que ser quantitativa?** Brasília. Editora: UNB, 1982 a.

LOPES, A. **Discursos curriculares na disciplina escolar de química**. *Revista ciência e educação*. V11, n. 2. P.263-278, 2005.

MACEDO, R.S. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador. Editora: EDUFBA, 2012.

PPGEEB – **Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica**. Vitória, 2015.

SANMMAMED, G; RIVAS G. *Revista investigación em educación*. Las piladoras formativas. Barcelona, v.1, n.1. p. 141-155, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes, formação profissional**. 17 ed. Petrópolis. Editora: Vozes, 2014

Oficina de Produção de Instrumentos Musicais: Um Estudo de Caso na Concepção Deweyana da Experiência

**SANTOS, Manoel Tadeu Alves dos
MORILA, Ailton Pereira**

Resumo

O estudo teve como objetivo central identificar e avaliar possibilidades de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, a partir de um espaço próprio para a realização de atividades práticas e teóricas, interdisciplinares e transdisciplinares. A fim de viabilizar o acompanhamento e a observação das ações empreendidas pelos participantes, elaboramos e implantamos um ambiente propício ao desenvolvimento de tais atividades: a Oficina de Produção de Instrumentos Musicais – OPIM, a qual, constituiu o objeto da pesquisa. A oficina (OPIM) teve como público-alvo os estudantes e egressos dos cursos técnicos em eletrotécnica e mecânica do Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Pautada na pesquisa qualitativa, a metodologia adotada priorizou o uso da observação participante assistemática, aplicada ao estudo de caso. Com a proposta de propiciar aos estudantes uma oportunidade de participação e imersão nas atividades de maneira ativa, autônoma e democrática, a condução da pesquisa foi fundamentada na teoria da experiência educativa de John Dewey. A produção dos dados foi efetuada por meios diversos, a saber: diários de bordo (individuais e coletivo), questionário semiestruturado, registros de áudio e vídeos, além da observação e o acompanhamento do pesquisador. Pautados nas perspectivas da pedagogia de projetos, a análise e os resultados demonstraram que a oportunidade de conciliação dos saberes prévios aos conteúdos técnicos adquiridos (ou em aquisição), proporcionou aos estudantes novas possibilidades de significação da aprendizagem e de (re)construção do conhecimento. Considerando a tendência da educação técnica e profissionalizante de conservar dualidades e a perceptível rigidez dos planos de ensino, concluiu-se que a proposta de reorganização de estudos por meio da experiência educativa pode contribuir, mesmo que minimamente, como uma alternativa didática integradora em conciliação aos métodos didáticos vigentes.

Palavras-chave: Atividades Colaborativas. Experiência Educativa. John Dewey. Instrumentos Musicais. Pedagogia de Projetos.

Introdução (Prelúdio)

Em tempos de soluções tecnológicas produzidas em ritmo contínuo e acelerado, caracterizadas por crescentes demandas e produção em larga escala – mas, não necessariamente inovadoras –, entreolhando por um prisma crítico, podemos perceber, nitidamente, o quanto o ensino básico, técnico e tecnológico, prioritariamente, continua apenas cumprindo os contestáveis ciclos de mera reprodutibilidade.

De acordo com o educador e filósofo Frigotto (2007, p. 1133), sintomas como esses evidenciam as relações de poder e de classe, em adequação ao modo de regulação fordista ainda vigente, tanto no plano tecnológico quanto no plano social, de forma que essa “[...] atual mudança técnico-científica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil”.

Tambara (2017, p. 21) constata e denuncia o fato de que, apesar dos incontáveis avanços científicos dos nossos tempos, “a evolução tecnológica não tem contribuído para equalizar as diferenças sociais; ao contrário, em muitas regiões, tem contribuído para agravá-las”. Logo, a visão e os esforços dos educadores que buscam avaliar as suas práticas pedagógicas no intuito de reduzir a distância entre a teoria e a prática, não devem deixar de considerar tal fenômeno.

Retomando a história da educação profissional no Brasil, Santos & Morila (2017) ressaltam que, a partir da proclamação da república brasileira e na consecução dos regimes políticos nacionais, as propostas e ‘esforços’ governamentais de reformulação da educação básica, técnica e tecnológica têm se caracterizado como práticas redundantes. ‘Esforços’ tais que, sob a égide de promotores e viabilizadores do acesso das classes ‘menos favorecidas’ à educação e à “capacitação’ profissional, não foram capazes de superar a peculiar dicotomia entre ‘competências’ intelectuais e ‘habilidades práticas’ e nem tampouco da histórica dualidade estrutural da educação. Na crítica desses autores, mesmo depois de várias reformas e planos educacionais, o ensino brasileiro ainda mantém pontos bastante controvertidos. Haja vista que,

[...] submetido às diversas estratégias educacionais e políticas de governo – ao invés de políticas de estado –, o empreendimento governamental no estabelecimento de ‘escolas’ produtoras de mão de obra, mais do que formar os indivíduos em sua integralidade, tende a reificar esses indivíduos de acordo com os interesses do capital e do mercado. (SANTOS & MORILA, 2017, p. 120-121)

Constata-se, pois, que mesmo tendo sido objeto de várias reformulações governamentais e alguns exemplos dispersos de experiências exitosas, infere-se que, de maneira geral, a educação pública preconizada na maioria das escolas públicas brasileiras ainda não foi capaz de se desvencilhar do tradicional formato ‘fabril’ e/ou ‘prisional’. Além disso, mesmo contando com os reconhecidos ‘esforços’ em prol da propalada “educação pública e gratuita de qualidade” – apesar da valiosa pertinência enquanto iniciativas – os objetivos de atenuação das estatísticas brasileiras de evasão e repetência escolar, infelizmente, ainda têm

apresentado resultados bastante modestos. Sintomas tais, decorrentes, inclusive, da estrutura escolar socialmente desigual e marcada por um projeto educacional divisor de classes, que reserva para as “camadas populares” condições bem definidas:

[...] onde os conteúdos e métodos e a organização escolar foram concebidos mais para formar cidadãos como trabalhadores semi-analfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho. (ARROYO, 2003, p. 19)

Recorrentemente, esse incômodo cenário nos tem suscitado a levantar questões, tais como: *Não estaria o ensino básico e profissionalizante das escolas públicas brasileiras orientado e condicionado a cumprir apenas os mesmos ciclos de mera reprodutibilidade de outrora? E, em que medida nossos “esforços” (pessoais, institucionais, governamentais) têm conseguido superar a estrutura dicotômica e dualista da educação que oferecemos?*

Questões semelhantes também foram, apropriadamente, analisadas e criticadas pelo pedagogo, filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952) – reconhecido como um dos mais importantes mentores e pioneiros da educação progressista do final do século XIX e início do século XX.

Estabelecendo a aprendizagem pela experiência educativa como cerne da sua teoria, Dewey (1979a, p. 58) assevera que, em relação às atividades práticas e exteriores na educação:

A prática educacional mostra uma contínua tendência para oscilar entre dois extremos, com respeito às atividades exteriores e executivas. Um deles é negligenciá-las quase inteiramente, com o fundamento de que são caóticas flutuantes, meras diversões que apelam para o gosto transitório e ainda não formado, para o capricho de espíritos imaturos: ou, se evitado esse mal, são arremedos discutíveis das atividades excessivamente especializadas e de natureza mais ou menos comercial da vida adulta. Mesmo quando admitidas na escola, sua adoção é uma concessão a contragosto à necessidade ocasional de aliviar o esforço do constante trabalho intelectual, ou o resultado do clamor das exigências utilitárias extraescolares.

Por esse aspecto, e, com a perspectiva de oferecer uma possível contribuição para a ampliação de meios e ações promotores do ensino e da aprendizagem de forma integradora e colaborativa, empreendemos um estudo no viés do exercício da

autonomia e da criatividade dos educandos, tendo como base referencial a teoria da aprendizagem por meio da experiência de John Dewey (1976).

O objetivo central do estudo foi identificar e avaliar possibilidades de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, a partir de um ambiente próprio para uma conciliação de atividades práticas e teóricas, interdisciplinares e transdisciplinares; tendo, pois, como meio de atuação a “produção” de instrumentos musicais. Como objetivos específicos, buscou-se verificar o grau de envolvimento do(a)s participantes, bem como identificar e compreender as articulações, as interações e outros impactos – exitosos ou não – resultantes das atividades empreendidas pelo(a)s oficineiro(a)s. Tendo em foco tais aspectos, nos valem também da análise crítica dos planos de curso e de algumas ementas de disciplinas, a fim de verificar questões relacionadas aos seus respectivos conteúdos, cumprimento e viabilidades.

Em extensão, vislumbramos verificar a viabilidade da aplicação de projetos similares como propostas didáticas alternativas – e, quando possível, conciliadoras – às metodologias de ensino predominantes e vigentes nos cursos técnicos ‘profissionalizantes’, diga-se de passagem, ainda tão arraigadas no tecnicismo da chamada “escola tradicional”. Escola essa em que, na crítica de Dewey (1976, p. 6):

Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar.

Cumpramos ressaltar, que os termos “escola tradicional” ou “educação tradicional” utilizados no presente texto toma por base e referência a abordagem *deweyana* desses conceitos, bem como o período histórico vivenciado e percebido pelo seu teórico. Segundo Dewey (1976, p. 5), o propósito de suas análises comparativas não visam estabelecer críticas à filosofia da “escola tradicional”, meramente. Mesmo porque, “o surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional”.

Portanto, ao estabelecermos uma aproximação com as concepções pedagógicas de Dewey (1979a, p. 139), em que a ‘compreensão’ é consubstanciada pela ‘apreensão do significado’, intentamos favorecer um espaço apropriado ao exercício do pensar e do agir reflexivos em “uma situação de aprendizagem, em que se efetiva, pela experiência, a aquisição do saber, o sentido e o significado de liberdade [...] (DEWEY, 1976, p. IX).

Visando, pois, o aprimoramento da nossa compreensão das ações emergentes ao longo das atividades da OPIM e, por conseguinte, dos significados ‘produzidos/gerados’ em sucessão, tais apreensões constituíram o eixo analítico do nosso estudo.

Face ao pretense caráter integrador das atividades propostas na pesquisa, metodologicamente, optamos pelo enfoque da investigação qualitativa exploratória, tendo a observação participante como eixo condutor. Por esse viés, procuramos nos manter atentos e sensíveis às ações emergentes nas diversas atividades, bem como aos aspectos atitudinais e relacionais decorrentes das diversas interações.

Para Marconi & Lakatos (2003, p. 192):

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados.

No entanto, considerando a dinâmica das atividades práticas e da sazonalidade dos períodos de maior intensidade das atividades regulares das disciplinas e demais compromissos curriculares dos estudantes, optamos, também, por conciliar alguns elementos didáticos próprios da pedagogia de projetos como estratégias metodológicas complementares.

Como lócus da pesquisa e público-alvo, contamos, respectivamente, com as instalações físicas (laboratórios e oficinas) do IFES, *campus* São Mateus e estudantes regularmente matriculados – ou egressos (recém formados) – dos cursos técnicos em mecânica e em eletrotécnica do mesmo instituto.

1 A Oficina de Produção de Instrumentos Musicais (OPIM)

A proposta de implantação da Oficina de Produção de Instrumentos Musicais (OPIM), adveio da observação do perfil formativo estimado e proporcionado aos estudantes nos cursos técnicos das instituições de ensino técnico e tecnológico – no presente caso, o *campus* São Mateus do IFES – e a partir da nossa percepção e acompanhamento de determinados aspectos comportamentais e atitudinais, comuns a boa parcela do(a)s discentes com o(a)s quais convivemos; algun(ma)s desse(a)s, inclusive, que mesmo quando egresso(a)s dos cursos técnicos, por razões diversas, permanecem vinculados à instituição. Via de regra, participando voluntariamente em continuação de projetos de iniciação científica, atividades culturais ou, ainda, por oportunidade de ingresso nos cursos de engenharia do próprio *campus*.

Atuando em docência do ensino médio e de cursos de graduação ao longo dos últimos 15 anos, observamos que nem sempre os estudantes se mostram muito dispostos a realizar determinadas tarefas escolares. Ou seja, muitas das vezes, a 'participação' de alguns discentes nas atividades propostas ocorre de maneira consideravelmente limitada (parcial) ou, até mesmo, compulsória. Devido à diversidade e à concorrência entre as tantas tarefas das disciplinas regulares dos cursos – e, especialmente, em função do nível de dedicação e exigência exigido –, não raro o empreendimento de alguns trabalhos passam a ser percebidos pelos alunos como pouco interessantes.

Logo, ao viabilizarmos um ambiente experimental propício à exploração, conciliação e aplicação dos conteúdos adquiridos ou em aquisição nos cursos técnicos com a realização de atividades extracurriculares, interdisciplinares e transdisciplinares, estimamos oportunizar às/aos discentes 'uma experiência' de novas possibilidades de interação com os seus pares e mestres, no viés da criatividade e da autonomia.

Há de se considerar, também, que a adesão e a participação da oficina (OPIM) foram voluntárias. Nesse aspecto, portanto, proporcionar um ambiente propício ao compartilhamento de ideias e experiências pessoais entre o(a)s oficinairo(a)s, primou por favorecer práticas democráticas para exposição de seus pontos de vista e sugestões e viabilizar o exercício da autonomia para as suas tomadas de decisão na busca de soluções e na superação de desafios.

2 Considerações finais (Coda)

Um dos problemas fundamentais de educação é, como na música, o de modulação. No caso da educação, modulação é um movimento do centro social e humano de organização para um esquema mais intelectual e objetivo de organização.
Dewey (1976, p. 87)

Quanto às propostas do nosso ambiente-objeto de estudo, verificamos uma boa correspondência por parte do(a)s oficinairo(a)s; principalmente, daquele(a)s que permaneceram no projeto. Além de, progressivamente, terem demonstrado que haviam compreendido a proposta da OPIM e suas peculiaridades como atividade extraclasse, ele(a)s logo se adaptaram à condução metodológica das atividades.

Em princípio, verificamos que, enquanto atividade experimental, o ambiente-objeto da pesquisa mostrou-se factível, porém, ainda, bastante suscetível a adequações e melhorias. Cabe reconhecer que o formato empreendido (oficina experimental) merece ajustes estruturais importantes. A fim de coadunar com as expectativas e necessidades de um público mais diversificado e, bem como, promover novas estratégias que corroborem em dirimir ou mitigar questões e tensões que, em certos momentos, resultaram na desistência de algum(ma)s participantes.

Admitimos que, do mesmo modo que, num primeiro momento, a observação assistemática tenha causado um certo estranhamento em algum(ma)s candidato(a)s e participantes, para os pesquisadores constituiu um instigante

exercício. Possivelmente, reflexo de que os modelos de ensino com os quais estamos mais habituados (docentes e discentes) sempre (ou quase sempre) nos negou o espaço e o tempo necessários para atividades ativas, genuinamente democráticas e permeada pela autonomia do(a)s educando(a)s.

Embora a construção de instrumentos musicais fosse a prática majoritária – se não, na perspectiva de algum(a)s oficinairo(a)s, a única –, para os pesquisadores, a OPIM se prestou a ser, antes de tudo, um meio propício para deflagrar interações entre os sujeitos e entre esses sujeitos e os objetos em desenvolvimento; uma oportunidade para articulações de conhecimentos pela via da (re)organização e (re)construção da experiência. Ou seja, enquanto para algum(a)s participantes pode ter sido apenas uma atividade lúdica, divertida ou mesmo de aventura voltada, principalmente, para a satisfação pessoal e/ou concretização de algo de valor subjetivo, para os pesquisadores – sem negar a existência de sensações semelhantes – estavam em foco, sobretudo, a compreensão dos possíveis resultados didáticos, das apreensões inter e transdisciplinares e das possibilidades de (re)significação de conteúdos. E, é nesse sentido que Dewey (1979b, p. 126) ressalta o valor da aprendizagem por meio das ocupações educacionalmente construtivas:

Por outras palavras – o objetivo de seguir a natureza significa, nos casos concretos, ter em conta o papel efetivo do uso dos órgãos do corpo nas explorações, no manejo de materiais e nos brinquedos e jogos.

Na concepção *deweyana*, a escola deve, também, cumprir seu papel como espaço de transformação social e superação das dualidades impostas. E, portanto, contribuir para a melhoria das condições necessárias ao exercício mental e à formação intelectual dos indivíduos, uma vez que:

As pessoas cujos interesses se ampliaram e cuja inteligência foi exercitada ao contato com coisas e fatos, em ocupações ativas com finalidade (seja no jogo, seja no trabalho), poderão com mais probabilidades escapar às alternativas de uma cultura puramente acadêmica e ociosa, de uma prática dura, áspera, acanhada de vistas e simplesmente "prática" (DEWEY, 1979b, p. 150)

Por esse prisma, constatamos que a simples ação de construir ou participar do processo de produção de instrumentos musicais no âmbito de uma oficina de aprendizagem, por si só, poderia ser inócua ao desenvolvimento significativo das aptidões pessoais ou na construção do conhecimento, não fossem as recorrentes situações de desafios, perplexidade, dúvidas, problemas e inquietudes vivenciadas no curso das atividades e na direção dos objetivos almejados. Esperamos que,

nesse aspecto, as propostas da oficina (OPIM) tenham sido capazes de reverberar o pensamento *deweyano*, mesmo que parcialmente.

Para Dewey (1979a, p. 214), contudo, a despeito da relativa relevância de certas ocupações ativas das matérias de estudo “[...] mais utilitárias do que estritamente pedagógicas”, como os trabalhos manuais, excursões, etc., “[...] o problema educacional mais urgente talvez seja o de organizar e pôr em mútua conexão essas matérias, de modo que se tornem instrumentos de formação de hábitos *intelectuais* vivos, persistentes, eficientes”.

Por oportuno, cumpre ressaltar que embora os conceitos *deweyanos* apreendidos e discutidos no estudo em questão tenham sido, originalmente, produzidos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, tais princípios encontram ainda hoje incontestável aplicabilidade. E que, apesar de muitas críticas e até boicotes no meio intelectual ao pragmatismo e à pedagogia liberal de John Dewey, retomar e compreender os conceitos de sua filosofia sócio educacional, não representa movimento algum de retroação, mas, sim, uma oportunidade de colocar à prova (e a serviço), com e sem recortes, suas ideias visionárias, frente ao atual estatuto escolar – este sim – em vários aspectos ainda retrógrado, permeado de dicotomias e dualismos persistentes há mais de cem anos.

Lançando um olhar crítico sobre os resultados de nossas análises, concluímos que a compreensão das articulações obtidas e desenvolvidas por intermédio deste estudo corroboram em boa medida com as apreensões iniciais dos pesquisadores. Especialmente, no tocante às possibilidades de adequações, conciliação e mudanças nos modos e meios de condução dos processos educativos no âmbito dos cursos técnicos profissionalizantes do *campus* São Mateus. Mas, considerando que a experiência aqui relatada representa não mais do que uma pequena porção de um universo amostral muito mais amplo e de múltiplas variáveis, aspiramos que novas iniciativas possam rever e aprofundar outras questões correlatas.

Partindo de nossa autocrítica, então, sinalizamos para a necessidade de adequações daquilo que identificamos e presumimos ter sido uma das maiores fragilidades desse estudo: as estratégias de atratividade e permanência dos participantes. Uma vez que, embora cientes de que a presente proposta primou pela interferência mínima no processo criativo do(a)s oficinheiro(a)s, provavelmente, não fomos suficientemente claros e/ou capazes de despertar os propósitos e interesses de algun(ma)s candidato(a)s.

Entretanto, importa assinalar que embora alguns trabalhos iniciados não tenham sido totalmente concluídos, para o(a)s oficinheiro(a)s, desde a elaboração, os preparativos e desenvolvimento dos primeiros componentes e acessórios, aqueles objetos já eram seus “instrumentos”. Instrumentos musicais em processo de criação, planejamento, construção, correções... Estavam “todos”, pois, em fase de “crescimento”: objetos e indivíduos. Os primeiros, nos seus formatos, nas suas condições de uso e finalidades. Os últimos, nas suas experiências, (re)significações de saberes, intelectualidade e em suas respectivas integralidades humanas. Enfim, o mais importante não era o objeto inanimado, completo e útil.

Mas, sim, o toque de quem o manuseia, dá forma e sentido, e, entre si, afetam-se reciprocamente.

Dadas a sua (semi)imaterialidade e os meios pelos quais se pronunciam, poderíamos supor que tais transversalidades não caberiam nas atividades dos currículos técnicos. O fato, porém, é que estamos tão habituados (ou previamente adestrados) a admitir, por exemplo, que “problemas” são questões diretamente associadas às matérias “exatas” – física, matemática, química, estatística, etc. – que quando nos depararmos com certas situações de caráter humano e social corremos o risco de não enxergarmos saídas ou soluções. Ao contrário, por vezes apenas nos paralisamos diante delas. Ficamos atônitos frente à transversal realidade da vida humana e suas medidas adimensionais. Afinal, como medir a fome? Quanto pesa o preconceito? Qual a forma física de um sentimento? Como elevar a empatia exponencialmente? Qual o “ponto de solidificação” do amor? Que “valor de face” o respeito possui?

Ou, ainda, diante de tudo isso, simplesmente ignoramos. Buscamos nos convencer de que o problema não existe; que, aquilo que não nos afeta não se constitui em um problema e, por isso mesmo, dispensa maiores atenção e dedicação. Eis aí o espírito de certas atividades, aparentemente, sem propósitos ‘racionalmente’ definidos; sem uma intencionalidade capital; sem um resultado previsível e fisicamente palpável; ou, ainda, sem a ‘imprescindível’ materialidade.

Sendo assim, colocamos aqui uma pausa um pouco mais longa no nosso estudo – quiçá, uma ‘*fermata*’ –, mas, estimulados ainda a manter o olhar sempre atento nas oportunidades de novas incursões em prol da escola ativamente produtiva e nas possibilidades de (re)construções de experiências genuinamente educativas.

Reconhecemos que a complexidade da natureza humana é intrínseca, também, um imane elemento da nossa atenção. Sendo, por isso mesmo, o que nos aguça e faz valer o nosso desejo de conhecimento, uma vez que é parte da nossa essência.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. (org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. 6ª edição. Coleção Educação Popular nº 8. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEWEY, John. *Arte Como Experiência*. 1ª edição. Tradução Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Como Pensamos - Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição*. 4ª edição. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. Coleção: Atualidades pedagógicas, v. 2. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e Educação*. 4ª edição. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Coleção: Atualidades pedagógicas, v. 21. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

_____. *Experiência e Educação*. 2ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. Coleção: Atualidades pedagógicas, v. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*. In: Nós da educação [Vídeo] – Gaudêncio Frigotto, Parte 1/3. TV Paulo Freire, 2008a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08>. Acesso em: 14/04/2018,

_____. *A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica*. Revista Educação & Sociedade, Campinas. Vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129–1152, out. Campinas: CEDES/UNICAMP, 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20/12/2017.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Manoel T. A.; MORILA, Ailton P. *A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Uma Trajetória de Projeções Utilitaristas e Seus Percalços*. Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino, v. 1, p. 119-149, 2018.

TAMBARA, Elomar. *Karl Marx: contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. 3ª edição. p. 11-27. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Anísio S. *A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey)*. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 4ª edição. Tradução e Estudo Preliminar por Anísio S. Teixeira, pp. 7-29. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1954.

Sites e Portais da internet:

MAIS RETORNO. <https://maisretorno.com/blog/termos/v/valor-de-face/>

A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA WEBERIANA

SOARES, Maria da Conceição¹

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido como objetivo de investigar as razões que levam à escolha do curso de graduação e analisar essas causas sob o prisma da Sociologia Compreensiva a proposta por Max Weber. Para tanto, além de um questionário investigativo com alunos de determinada universidade, foi realizado um levantamento teórico sucinto das concepções weberianas como *ação social*, *tipos ideais* e *burocratização*, a fim de estabelecer uma relação entre o que Weber denominou racionalização intelectual do mundo moderno e as justificativas atribuídas pelos jovens às suas futuras profissões.

Palavras-

chave: Curso de Graduação. Sociologia Compreensiva. Max Weber. Racionalização.

Introdução

Nodecorrerdavidaemsociedade,principalmenteaoatingirafaseadulta,ohomemé submetido adiferentessituaçõesemquelherestaaescolha.Estaescolha,apesardeassu-
mirumcaráterparticular,navastamaioriadasvezesestáintimamenteatreladaàscondiçõe-
sdomeioemqueestesujeitoestáinserido,demodoque,suascrenças,customeseideaisin-
dividuais são construções mediadas por um determinado grupo cultural que se une por moti-
vações comuns.

Max Weber, sociólogo e historiador alemão, concebeu uma sociologia compreensiva, na qual afastas-
sedosideaispositivistasedesevolveumestudoacercadarelaçãoexistenteentreasconc-
epções subjetivas e as ações coletivas, visando justificar algumas das regularidades sociais. Baseado em suas observações empíricas, empregou conceitos como *tipo ideal*, *ação social* e *burocratização*, que serão usados como guias na investigação aqui proposta.

O presente estudo evidencia algumas das considerações estabelecidas por Weber entre o fim do século XIX e início do século XX e a partir disto, propõe uma reflexão sobre a escolha do curso de graduação na sociedade contemporânea.

¹Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Nortedo Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mariacsoares8@gmail.com.

Sabendo que, a graduação que um indivíduo irá cursar está, senão diretamente, a menos no plano da vontade, ligada ao futuro profissional do sujeito, conhecer os motivos que o levam a optar por determinados cursos de ensino superiores sugere, conseqüentemente, sua “razão de ser” em quanto à cidadã social, uma vez que, implica sua função (seu papel) dentro da sociedade capitalista a qual pertencemos.

As pesquisas desenvolvidas temporariamente para a análise das causas que levam à escolha do curso de graduação com o enfoque nos modos de ação social discutidos por Max Weber; a identificação do tipo de ação social predominante na sociedade moderna, baseando-se nas explicações atribuídas pelos alunos às suas futuras profissões; bem como, uma breve exposição da sociologia compreensiva weberiana, que prevê como as atitudes individuais influenciam a sociedade e vice-versa.

1 A sociologia de Max Weber

Max Weber concebe a Sociologia como a ciência que busca assimilar e interpretar a conduta humana, não se preocupando em transformar, mas em compreender alguns dos comportamentos ordenados recorrentes nas relações sociais. O autor concentra seus estudos baseando-se na sociedade ocidental, fortemente influenciada pela ética capitalista (FREUND, 1987).

Um dos instrumentos weberianos desenvolvidos para interpretar a realidade social é o denominado “tipo ideal”. Segundo Ramos (2006), o tipo ideal é uma espécie de modelo provisório representativo que designa o sentido de um conjunto de traços e características comuns de uma determinada realidade singular. Em síntese,

Obtém-se um tipo ideal, acentuando unilateralmente um ou vários pontos de vista e encadecendo uma multidão de fenômenos isolados, difusos e discretos, que se encontram ora em grande número, ora em pequeno número, até o mínimo possível, que se ordenam segundo os anteriores pontos de vista escolhidos unilateralmente para formar um quadro de pensamento homogêneo (FREUND, 1987, p.48).

Trata-se, portanto, de um modelo de investigação seguido pelo cientista social dotado de três características fundamentais: a unilateralidade, a racionalidade e, principalmente, o caráter utópico. A construção de um modelo típico-ideal serve de

guia na busca por conexões causais de um determinado fenômeno social, onde a investigação empírica deve ser ponderada pela complexa realidade examinada (RAMOS, 2006).

Weber pressupõe que o social não é intrínseco ao homem, e sim, exterior a este; o indivíduo é quem constrói a sociedade por meio de suas escolhas racionais e conscientes, isto é, por meio de suas ações (OLIVEIRA, 2008).

2 Tipos de ação social

Max Weber compreende “ação” como toda conduta humana munida de um significado subjetivo por quem realiza e orienta essa ação. Quando a orientação dessa ação envolve outro indivíduo ou uma pluralidade de sujeitos, sejam estes conhecidos ou completamente indeterminados, denomina-se como uma ação social (RAMOS, 2006). É através da Sociologia que se busca a compreensão da ação social, e assim, elabora-se a explicação das causas e efeitos das ações, isto é, não se trata de uma análise de conduta dos sujeitos praticantes e sim, de como se desenvolvem, qual o sentido e os efeitos dos atos praticados socialmente (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

Weber destaca ainda que, nem todo tipo de ação pode ser considerada ação social.

Ação externa, por exemplo, não é, quando se orienta exclusivamente pela expectativa de determinado comportamento de objetos materiais. O comportamento interno só é ação social quando se orienta pela ação de outros (WEBER, 2000, p.14).

Sabendo que são os indivíduos quem conferem significados subjetivos às ações sociais, estas podem então classificar-se em quatro diferentes tipos. É denominada

ação social racional com relação a fins, se visa atingir um determinado objetivo final e, para tanto, utiliza de ferramentas necessárias e adequadas segundo a perspectiva do agente. Em um empreendimento econômico, por exemplo, não se permite balizar por questões afetivas ou por costumes; é mais racional realizar uma aplicação segundo a avaliação de um especialista, do que decidir baseado na sorte tirada em cartas. Weber diz que esse tipo de ação é carregado de um racionalismo excessivo, característica predominante do mundo moderno capitalista que explica

seus comportamentos sobre o viés dos “resultados esperados” (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

A ação pode ser racional com relação a valores quando motivada por valores do agente durante seu desenvolvimento, sem se preocupar com as possíveis conseqüências (fins). O indivíduo se põe a serviço exclusivo de seus valores sejam eles, morais, éticos, políticos, religiosos, etc. Caracteriza-se por não pensar o sucesso da ação, mas a adequação aos princípios considerados importantes pelo agente, gerando a este uma coerência interna (FREUND, 1987).

A ação pode ser afetiva, ou seja, determinada pelo afeto ou por estados emocionais, irracionalmente. Comporta aspectos da ordem sentimental e do instinto e não dispõe de pretensões, podendo alcançar tanto finais catastróficos quanto prazerosos. Um sujeito que planeja uma vingança movido por sua raiva; torcer por um time de futebol; pedir alguém em casamento; são exemplos de condutas sociais afetivas desde que sejam orientadas pelo sentimento do indivíduo que as realiza (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

As ações sociais tradicionais são aquelas fundamentadas nas tradições e costumes arraigados e praticadas quase que instintivamente. Neste tipo de ação o sujeito age por respeito aos hábitos e tradições e por este motivo encontra-se no limite de uma ação orientada pelo sentido. Festas de aniversário, o cumprimento entre vizinhos, a ida à Igreja sem crer na religião e muitos outros comportamentos comuns são condutas tradicionais (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

3 Burocratização e racionalização da educação

A educação pode aqui ser compreendida sob o viés político da sociologia weberiana, pois é entendida como uma ferramenta que condiciona o homem ao exercício de suas atividades funcionais conforme a racionalização da sociedade (SILVA, AMORIM, 2012).

Segundo Ramos (2006, p.272), o processo de racionalização é estabelecido através da “transformação [...] da organização social fundada na santidade da tradição e nos sentimentos humanos em uma organização social fundada na calculabilidade dos atos e na objetividade racional”. Portanto, conforme ocorre a racionalização da sociedade, a educação deixa de cumprir seu papel como meio libertador que prepara o sujeito para compreender sua função como integrante do

conjunto social, e passa a ser instrumento determinante da estratificação social, onde busca-se por privilégios e oportunidades individuais dentro das civilizações (SILVA, AMORIM, 2012).

De acordo com Viana (2004), a civilização moderna é caracterizada pela burocratização, que gera um modo de vida altamente racionalista, interferindo diretamente na natureza da educação, e pela racionalização, que provoca a especialização das tarefas, isto é, transforma as atividades humanas em atividades especializadas.

Para Weber (1982, p.250)

Aburocratizaçãooferece,acimadetudo,apossibilidadeótimadecolocar-seempráticaoprincípiodeespecializaçãodasfunçõesadministrativas,deacordocomconsideraçõeseexclusivamenteobjetivas.Tarefasindividuaisãoatribuídasafuncionáriosquetêmtreinamentoespecializadoeque,pelapráticaconstant

e, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” da tarefa significa, primordialmente, um cumprimento da tarefa segundo regras calculáveis “sem relações compassivas” (WEBER, 1982, p.250).

Essa formação especializada torna-se uma necessidade do processo educacional, isto é, a própria educação passa a ser racionalizada de modo que, a escola se torna lugar do ensino da ciência; ciência esta que, como afirma Weber (2008, p.47) é “uma ‘vocação’ alicerçada na especialização e posta ao serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas”.

Essa educação, que contribui com a categorização da comunidade social em classes sociais, tende a fortalecer o processo denominado por Weber como “desencantamento do mundo”, uma vez que, facilita o enraizamento da racionalização e da burocratização na sociedade moderna (VIANA, 2004).

À medida que a burocratização atinge diferentes setores sociais, o ensino científico adquire maior importância e a necessidade de uma formação de cunho especializado vai sendo reforçada na sociedade capitalista.

4 Metodologia e Apresentação dos dados

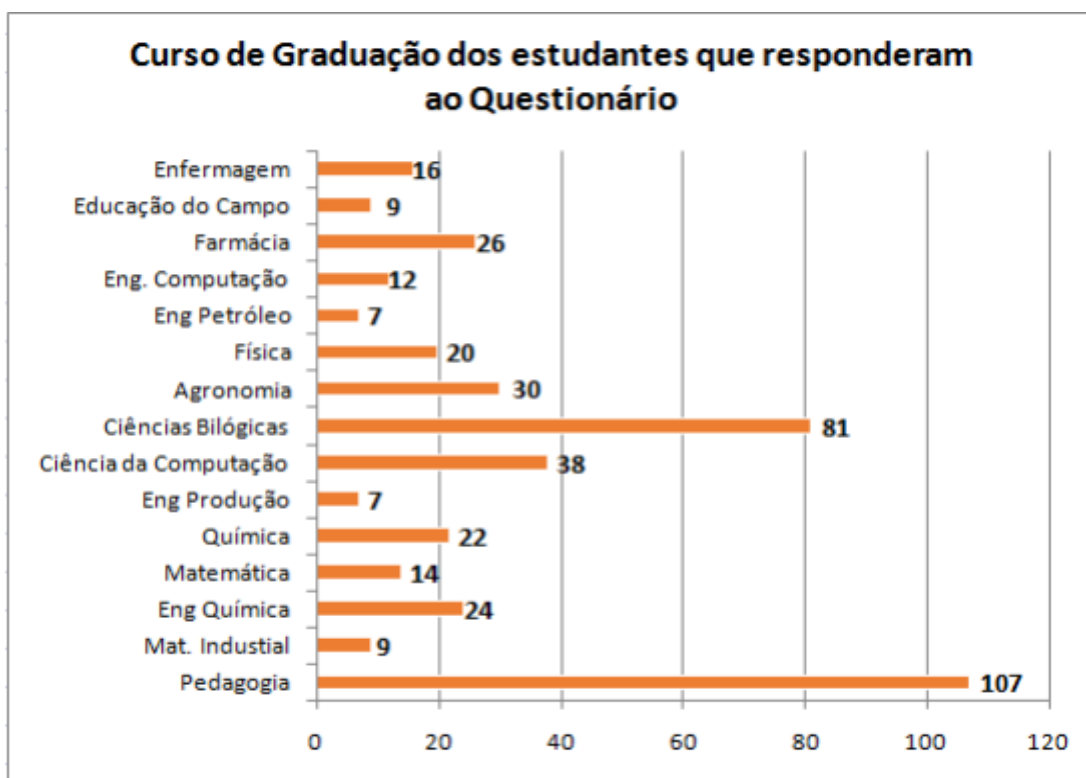
O estudo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica de livros e artigos da concepção e metodologia weberiana. Os dados analisados foram coletados por meio de um questionário (Apêndice A) elaborado na plataforma online

do Google de criação de formulários. A pesquisa foi divulgada via e-mail, com a colaboração dos coordenadores dos cursos do campus, para os alunos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

O Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) conta com 3105 estudantes de graduação e 220 de pós-graduação². O questionário foi disponibilizado durante 4 semanas e foram coletados os dados de 422 alunos, que responderam ao questionário constituído de 3 perguntas obrigatórias: 1) “Qual é o seu curso de Graduação?”; 2) “Qual é a sua atual situação no curso?”; e, 3) “Quais

foram os três principais motivos que o levaram a escolher este curso de graduação?”. A pergunta 1 era a única dissertativa, enquanto as demais eram objetivas, sendo as opções de resposta da pergunta 3 intencionalmente elaboradas de modo a dar sentido para a discussão e compreensão dos modos de ação social afetivo, tradicional, com relação a valores ou com relação aos fins, dispositivos da corrente sociológica weberiana discutidos previamente, que embasaram esta análise3 .

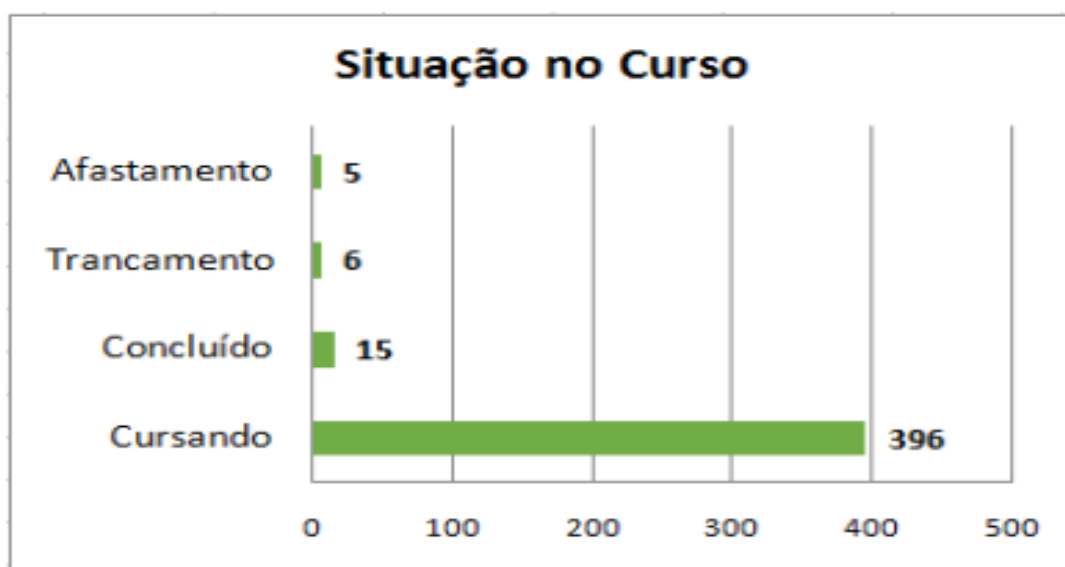
Observa-se no Gráfico 1 que estudantes de 15 cursos de graduação responderam à pesquisa, com destaque para os cursos de Pedagogia (107) e Ciências Biológicas (81).



Dos participantes, a maioria encontra-se em situação de andamento do curso, como

evidenciado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Situação do curso de graduação dos participantes da pesquisa

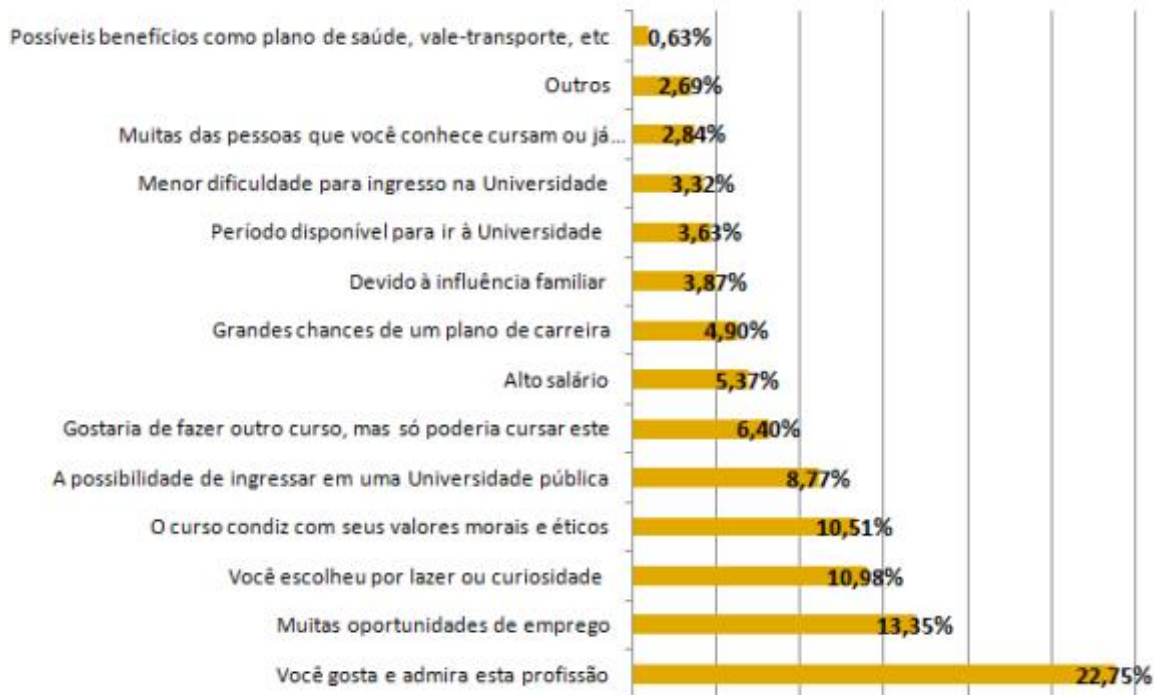


Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Dentre as principais causas que levam os alunos a escolher seus respectivos cursos de graduação, destacaram-se o fato de gostarem e admirarem a futura profissão, que é característica de uma ação afetiva; a possibilidade de muitas oportunidades de emprego quando da conclusão do curso, representando uma ação de caráter objetivo, logo, racional com relação aos fins; e a escolha por algo considerado como lazer e pela curiosidade, ou seja, sobre o prisma dos valores que o sujeito carrega. As demais motivações estão apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – As causas que motivaram à escolha do curso de graduação

As causas que motivam à escolha do curso de Graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018

O questionário também tinha a opção “Outros”, onde poderiam incluir outras razões à suas escolhas, e curiosamente, alguns responderam que tomaram suas decisões por amarem o objeto de estudo do referente curso, logo, identifica-se uma ação social de caráter afetivo, enquanto outros afirmaram querer fazer algo de diferente para o mundo, entendida como uma ação social racional com relação a valores.

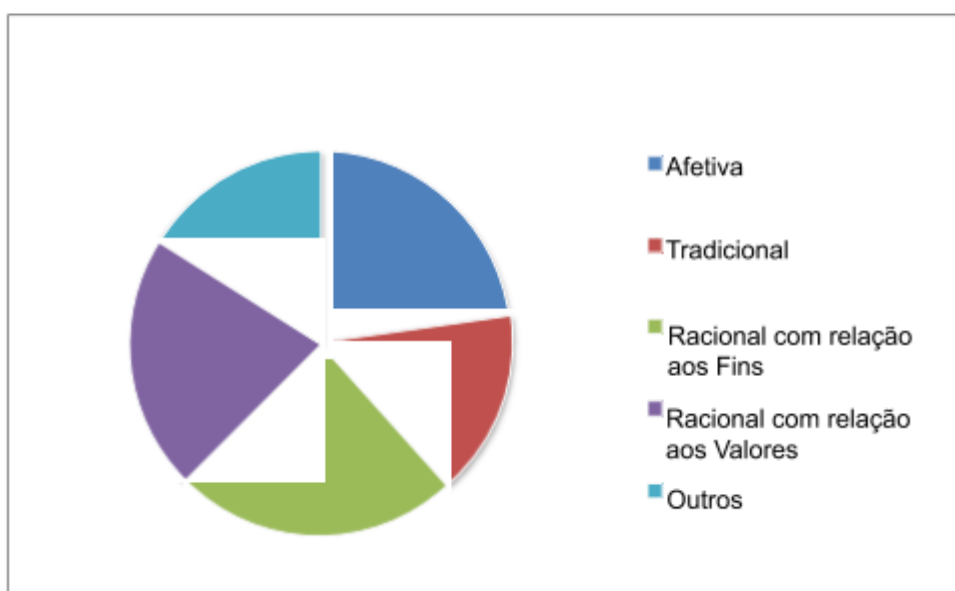
É importante reforçar a ideia expressa por Weber, que as ações sociais não constituem um tipo ideal puro, isto é, mais de uma tipologia de ação está presente num mesmo evento. Contudo, o presente estudo pretende aproximar e evidenciar a

principal característica na tomada de decisão dos participantes, e assim, relacioná-la a um único modo de ação social.

Após estabelecer essa relação entre as causas designadas no Gráfico 3 e a tipologia social weberiana, constata-se no Gráfico 4 que, apesar da racionalidade com relação aos fins apresentar maior percentual, não há uma grande discrepância quando comparado aos outros modos de ação social.

Gráfico 4 – As causas que motivaram à escolha do curso de graduação

PORCENTAGEM DE CADA TIPO DE AÇÃO SOCIAL



Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Nem todas as razões atribuídas pelos estudantes foram passíveis de associação à

classificação das condutas humanas do olhar weberiano, logo, estas foram agrupadas à categoria “Outros” que consta no Gráfico 4.

Considerações finais

Ao supor a predominância da racionalização da vida nas sociedades capitalistas, Weber convida a uma reflexão acerca das atitudes realizadas dentro da conjuntura social, pois pressupõe que as ações sociais racionais, tanto com relação a valores, quanto com relação aos fins, são orientadas conforme a compensação de interesses mútuos.

Nesse contexto, a educação assume um caráter burocrático e é reduzida a mero instrumento de um processo que privilegia o conhecimento empírico e desconsidera as relações sociais em sua totalidade.

Questionar os estudantes “os porquês” que os levaram a escolher seus cursos de graduação, foi uma tentativa de observar os aspectos emocionais, tradicionais, morais e/ou racionais que os influenciaram durante o momento da escolha.

De fato, a finalidade das ações foi característica marcante revelada nos resultados desta pesquisa, entretanto, os valores morais, construídos segundo os padrões estabelecidos na sociedade atual, também prevalecem, de modo que, constituímos um coletivo altamente racional, que sofre com a instrumentalização do mundo e a redução do social a sistemas e estruturas institucionalizadas, diferentemente das comunidades pré-capitalistas, dotadas de costumes e sentimentos arraigados que guiavam as relações entre os sujeitos.

Referências

FREUND, Julien. Sociologia de Max Weber. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1987. 209 p.

OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Método e Sociologia em Weber: alguns conceitos fundamentais. Revista Eletrônica Inter-Legere, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 1-10, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/download/4751/3954/>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 159 p.

RAMOS, Guerreiro. A sociologia de Max Weber: Sua importância para a teoria e a prática da Administração. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 3, n. 2, p. 267-282, jun. 2006.

SILVA, José Augusto Medeiros; AMORIM, Wellington Lima. O Pensamento Sociológico de Max Weber e a Educação. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 100-110, mar. 2012.

VIANA, Nildo. Weber: Tipos de educação e educação burocrática. Guanacuns. Rev. da FECHA/FEA, Goiás, v. 1, n. 1, p. 117-132, nov. 2004.

WEBER, Max. Ciência e Política: duas vocações. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

124 p.

_____. Ensaios de Sociologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. 530 p.

_____. Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva.

3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 464 p. v. 1.

V SEMAP
SEMANA DA PEDAGOGIA

“O CEUNES E OS 10 ANOS DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS”

RESUMO
DAS
COMUNICAÇÕES

A TRANSFERÊNCIA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA: O VIÉS FREUDIANO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

SENA, Carlyne Lopes

SENATORE, Regina Célia Mendes

Resumo:

Este resumo retrata sobre a proposta de um subprojeto de pesquisa submetido e aprovado ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC – UFES 2019/20, este está vinculado ao projeto de pesquisa; “Psicanálise em debate: desconstruindo conceitos.” coordenado pela professora Dr.^a Regina Célia Mendes Senatore. O subprojeto foi pensado a partir de inquietações surgidas na observação de um estágio obrigatório do curso de licenciatura em pedagogia, a partir das relações que acontecem e como acontecem em ambiente escolar, principalmente a relação professor-aluno, inicialmente pensamos em compreender estas relações através do olhar psicanalítico. Assim este subprojeto tem como objetivo geral fazer um estudo do conceito da transferência. Qual transferência é essa que se deseja estudar? O conceito de transferência na clínica psicanalítica, pelo viés freudiano, utilizando-se principalmente das obras de Sigmund Freud e comentadores, e por fim entrelaçar as ligações lógicas entre a transferência freudiana e as especificidades da educação. É possível compreender estas duas áreas de atuação sob um único olhar? É o que também pretendo compreender. A metodologia da pesquisa se estabelecerá como qualitativa de nível exploratória e bibliográfica, almejando-se apropriação dos conceitos. O processo de elaboração encontra-se no levantamento e localização das principais fontes e início das leituras dos materiais. Pretende-se estender a pesquisa inicialmente de um subprojeto de iniciação científica para o projeto de pesquisa da disciplina de “Pesquisa em educação” do 8º período do curso de licenciatura em pedagogia e posteriormente comitadamente para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, afim de que os resultados alcançados tornem-se contribuições ao meio acadêmico e a educação básica.

Palavras-chave: Psicanálise. Transferência. Educação.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA

SÁNCHEZ, Damián Sánchez

Departamento de Educação e Ciências Humanas, Centro Universitário Norte de São Mateus, Universidade Federal do Espírito Santo; Rodovia Governador Mário Covas, Km 60 - Bairro Litorâneo, São Mateus - ES | CEP 29932-540

Busca compreender os processos de formação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no Curso de Licenciatura plena em Pedagogia que integraram as Turmas I e II. Apresenta o Curso dentro de uma perspectiva ampla de aquisição e distribuição de conhecimento como forma de resistência e de cooperação dos movimentos sociais junto à comunidade acadêmica universitária. Define o campo como topoi onde ocorre uma multiplicidade de formas singulares de vida compartilhando uma existência global comum. Reivindica do Estado políticas públicas permanentes de educação no/do/com o campo. Entende a educação no/do/com o campo em sentido amplo e complexo e não só como sinônimo de ensino, pois as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nos movimentos sociais entendem-se a partir da cooperação, organização e resistência desses grupos em contínuo devir ser multidão. Trata das redes que se constituem em torno das formas de organização das relações cooperativas e comunicativas determinadas pelo paradigma imaterial da produção. Oferece dados e analisa o panorama da educação no/do campo. Pensa a formação do educador como uma intrincada rede de relações e tensões que abrange outros níveis além do acadêmico: o da ação política do Estado, o da prática pedagógica cotidiana, o da prática política coletiva. Busca questionar e entender como pensar um movimento social mais potente, sem totalidade; mais criativo e resistente ao estabelecido. Conclui que pode-se falar dos processos de subjetivação quando se tomam em conta as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, os grupos e/ou as coletividades se constituem.

Palavras-chave: Pedagogia da Terra. Formação de professores Sem Terra. Educação no/do campo.

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE ENSINO PRODUZIDAS NA SALA DE AULA

**SANTOS, Juliane Nascimento dos
CRISTOFOLETI, Rita de Cassia**

O presente estudo 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 de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos. Também se relaciona à pesquisa realizada na Iniciação Científica, edital PIBIC 2018/2019 da Universidade Federal do Espírito Santo e sepropôs a pesquisar os processos de aprendizado da criança com autismo 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. Nesse contexto, este estudo contribuiu para a reflexão dos processos de aprendizagem que envolve os alunos com autismo, assim como, contribuiu para se pensar em metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino de qualidade na diversidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autismo. Educação Especial. Ensino.

ATUAÇÃO DO PDDE NO DISTRITO DE SÃO JOÃO DO SOBRADO, “CMEI DOCE LAR”

OLIVEIRA, Karine Cesar de

O programa dinheiro direto na escola (PDDE) criado em 1995, consiste na prestação de assistência financeira para as escolas. O programa visa à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. No distrito de São João do Sobrado comarca de Pinheiros, foi elaborada uma pequena pesquisa para a compreensão de como o programa é executado na CMEI “DOCE LAR”. A garantia de uma educação de qualidade compreendida como processo de formação humana é importantíssimo, todavia a qualidade educativa não resume-se apenas a matricular os estudantes nas escolas, assim é relevante pensar que, não adianta apenas construir as escolas, ou formar os profissionais da educação, é extremamente importante que a escola tenha como funcionar, desta forma o PDDE promove que este “funcionar” seja de qualidade, garantindo a escola material permanente, realização de pequenos reparos e também que possam promover atividades educacionais inovadora. A pesquisa tem o objetivo de compreender a atuação do Programa Dinheiro Direto no CMEI “DOCE LAR”, o trabalho justifica-se na medida que põe em pauta as questões de como esse programa beneficia a escola e como é executado pela mesma. Todo o trabalho foi desenvolvido pelo método da pesquisa qualitativa e bibliográfica, o aprofundamento do conteúdo ocorreu por meio do método investigativo através do estudo das particularidades do PDDE, a metodologia também se baseou em entrevista exercida na Creche Doce Lar. O programa é executado na Creche Doce Lar localizada no distrito de São João do Sobrado, é um recurso que faz toda diferença para a mesma, buscando cada vez mais melhorias para atender melhor os alunos. A atuação do PDDE, auxilia para que a escola possa atingir um melhor desempenho e alcançar as marcas propostas para o desenvolvimento da educação. Portanto é eficaz dar autonomia para as escolas, lembrando que as mesmas conhecem de perto todos os seus problema e necessidades. A execução do PDDE nas escolas está transformando a educação brasileira, e não é diferente no distrito de São João do Sobrado, ele ajuda a construir uma educação de qualidade, permite a escola que o recebe ter autonomia com o recurso, constrói e mantém um ambiente favorável para os alunos, beneficiando a todos. A atuação do programa trás benefícios, e esses recursos que chegam até as escolas é muito valioso. O programa contribui com a busca de um país mais justo e igualitário, a educação vem melhorando e se transformando, mas visto que ainda existem algumas barreiras para serem vencidas, o programa pode sim ainda se tornar melhor e passar a atender outras despesas escolares e facilitar a vida dos gestores. Independentemente das

melhorias ou não o programa realmente ocorre na prática e ajuda as escolas a se constituírem atendendo a demanda de alunos que lhes chegam.

Palavras Chaves: Atuação do PDDE. Educação municipal. Educação Básica. Assistência financeira.

A HISTÓRIA EM CORES: OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA ABORDAR A HISTORICIDADE DA RESISTÊNCIA NEGRA?

SOARES, Luanna¹; BARBOSA, Lucas²; TOSCANO, Otávio³;

O presente estudo pretende analisar a representatividade da comunidade negra dentro do ensino de História a partir dos materiais didáticos voltados para este fim. Para isso, faz necessário identificar historicamente o contexto de exigência que tornou obrigatório essa abordagem diante promulgação da LDB , dos PCN´S e a lei 10. 639/2003. Trata-se, nesse sentido, compreender de que modo o material didático tornou-se parte integrante no ensino de história afrodescendente em contexto específico, como no caso de São Mateus/ES. O material didático intitulado “Projeto Mosaico” escrito por Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, produzido pela editora Scipione. Esse foi o recurso escolhido como fonte de pesquisa na análise do ensino de história local, utilizado nos anos de 2017 à 2019 pela EMEF Doutor Arnóbio Alves de Holanda para ser utilizado no sétimo ano do ensino fundamental. A escola se localiza no bairro COHAB (Companhia Habitacional do Espírito Santo), no município de São Mateus/ES, na região norte do estado de Espírito Santo. O material possui o módulo o sete intitulado de “Povos Africanos e o sistema escravista na américa portuguesa” que aborda de forma geral a história da África e da escravidão no Brasil. É dividido em duas partes, o capítulo treze no primeiro capítulo vai abordar sobre os povos africanos e a conquista desses portugueses e o capítulo quatorze trata sobre a escravidão, tráfico e práticas de resistência. Entretanto não irá abordar o ensino local que o município é rico historicamente. O ensino de História local é um valioso recurso para a construção de uma memória e uma identificação do sujeito histórico dentro de uma abordagem macro. Nesse sentido problematiza-se: Os professores estão sabendo utilizar desse recurso? Portanto, por meio do conceito de representação de (Chartier, 1945) e utilizando da metodologia de análise de (Bittencourt, 2008) podemos avaliar o livro como um produto da indústria cultural. Assim, o presente estudo analisa como esses materiais didáticos podem ser uma fonte de conhecimento sobre a questão local.

Palavras-chave História Local. Materiais Didáticos. Identidade

¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: luannasoaresandrelino@gmail.com

2 Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lucasdacostarochabarbosa@hotmail.com

3 Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: otavio.beninca.toscano@gmail.com

O DESENHO INFANTIL COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

ANTUNES, Rafael Felipe Sousa

Desde criança, enquanto alunos, somos preparados para em algum momento de nossas vidas realizar uma prova ou um exame. Com o caráter de ferramenta pedagógica, provas e/ou exames são amplamente aplicados com a finalidade de avaliar e medir o que foi “aprendido” pelo aluno, no entanto, não são as únicas ferramentas pedagógicas disponíveis para avaliar ou medir o conhecimento adquirido pelo aluno. Nesse contexto, o desenho infantil, há muito banalizado, seja ele na aplicação com o fim de descontração ou com caráter técnico (desenhos mimeografados e prontos para colorir), apresenta-se como uma ferramenta pedagógica interessante para identificar o que foi internalizado pela criança, estando atrelado ao aprendizado e desenvolvimento infantil. O desenho infantil assume uma posição multidisciplinar, ao passo que interage com os diversos ramos do saber, num processo dialético e dialógico, estabelecendo uma intercomunicação, ao mesmo tempo, com o meio no qual é produzido, com o contexto ao qual se refere, e com os indivíduos envolvidos no processo de concepção e recepção, seja direta ou indiretamente. Fato este importante visto que nos dias de hoje nos deparamos com uma grande fragmentação de saberes, onde o desenho infantil se mostra uma ferramenta versátil quando utilizada da forma correta. Baseado principalmente em L. S. Vygotsky essa pesquisa objetivou evidenciar a importância do desenho infantil como ferramenta metodológica e pedagógica para o ensino-aprendizagem no ensino de Ciências Naturais, especificamente na construção de conceitos científicos relacionados à temática natureza, além de estimular a imaginação da criança colocando em foco a sua percepção no ato de criar e recriar seus desenhos. A metodologia aqui proposta visa colocar a criança em lugar de destaque, sendo ela protagonista do que cria. Aulas de campo, juntamente com a apresentação de animais taxidermizados, tiveram como objetivo intensificar a experiência vivenciada pelas crianças, a fim de que essa experiência marcassem-nas de alguma forma, podendo ou não refletir nos desenhos realizados. Os resultados sugerem que o desenho infantil atrelado à outras práticas é um instrumento útil e versátil, quebrando paradigmas de que as únicas formas de avaliação encontram-se em provas/exames. Propomos então, que o desenho seja utilizado como uma linguagem comum, não como mera diversão, mas como um instrumento prestado, útil em suas várias formas, de modo que quando a criança desenha, ela traz para o papel, em forma de arte, imagens

mentais e cria a sua obra, havendo dessa forma uma relação dialética entre o que se imagina e o que desenha, deixando registrado em sua obra o que está sentindo, o que pensa, ou o que desejaria que acontecesse, transitando entre passado, presente e futuro. Assim, defendemos aqui que o desenho não deve ser tomado apenas como um fim, mas como um meio, cujo propósito é o de aprender a ver, a descobrir, a conservar, e recordar, a reproduzir, a criar, e acima de tudo, o propósito de instruir e ensinar.

Palavras-chave: Desenho infantil. Ensino de Ciências. Conceitos científicos. Ferramenta pedagógica.

A INSERÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DO CURRÍCULO DE SÃO MATEUS - ES

SILVA, Sibeles Luiza Cerqueira da¹

A opção pelo ensino da história local como objeto de análise deste estudo, está relacionada a importância de o aluno conhecer o contexto em que está inserido, de forma que possa contribuir para melhorar seu espaço de vivência. É preciso buscar novas formas de se trabalhar esse conteúdo, pois além da importância histórica de valorização do lugar, pode desempenhar um papel relevante na relação do indivíduo com o meio, e ajudar na construção de sua identidade. A história local está presente no dia a dia por isso é essencial que o professor saiba relacionar os acontecimentos do passado com o cotidiano para que assim aprendizagem se torne mais dinâmica e atrativa. O ensino desse conteúdo deve estar voltado, para atividades em que o aluno possa compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico da localidade. Analisando o programa de ensino de História, do sexto ao nono ano do fundamental II do município de São Mateus - ES é possível constatar que a história local é exposta junto com os conteúdos de história geral e história do Brasil, não há uma priorização e que muitas vezes está integrada com a história do Espírito Santo, num contexto amplo e generalizado. Os conteúdos selecionados sobre a história local, são poucos e alguns bem semelhantes, o que caracteriza uma repetição desnecessária e que muitas vezes não fazem sentido para os alunos. O currículo básico deve possuir uma perspectiva histórica, pois é um percurso de formação, as orientações curriculares propostas, não possuem caráter obrigatório, desta forma, as escolas possuem autonomia na sua interpretação. Os conteúdos programáticos a serem abordados em sala de aula são muitos, por isso a grande parte dos educadores acabam priorizando alguns em detrimento de outros o que se torna um grande problema pois muitas vezes o ensino da história local acaba sendo deixado de lado pelo simples fato de não ser exigido em provas externas. É muito importante que o aluno compreenda a realidade em que se encontra para que possa construir uma opinião crítica sobre o lugar onde vive e assim descobrir o seu papel na sociedade. Sendo assim há uma grande necessidade de se mudar a forma como a história local é passada de modo que não se limite apenas a memorização de datas e nomes. E para que isso aconteça é essencial que os

professores busquem novas metodologias que visem o aprendizado significativo do aluno os tornando parte do conteúdo para que ele se torne de fato o centro do processo educativo.

Palavras-chave: História Local. Currículo. Professor

¹Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: sibele.cerqueira02@hotmail.com