

SEMIOLLI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
“Filosofar com infâncias: resistir na escola”

15 a 18 de agosto de 2018 - UFES campus São Mateus

Anais do evento

FILOSOFAR COM INFÂNCIAS: RESISTIR NA ESCOLA
ANAIS I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO,
FILOSOFIAS, INFÂNCIAS



VOLUME I - EIXOS TEMÁTICOS 01, 02 E 03

ISBN: 978-85-94353-38-2

Realização:  UFES
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



VOLUME I - EIXOS TEMÁTICOS 01, 02 E 03

FILOSOFAR COM INFÂNCIAS: RESISTIR NA ESCOLA ANAIS I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, FILOSOFIAS, INFÂNCIAS

"FILOSOFAR COM INFÂNCIAS: RESISTIR NA ESCOLA"

15 A 18 DE AGOSTO DE 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

UFES/CEUNES

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS SÃO MATEUS/ES
PPGEEB – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA –
UFES/CEUNES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (PROPED/NEFI)
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES
FACULDADE VALE DO CRICARÉ

DOCUMENTO ORGANIZADO POR EIXOS TEMÁTICOS DOS TRABALHOS

Rodovia Governador Mário Covas, Km 60 - Bairro Litorâneo, São Mateus - ES | CEP 29932-540

Realização:



PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



COMISSÃO ORGANIZADORA SEMFILI 2018

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva (DECH-CEUNES-UFES)
Prof.^a Dra. Maria Alayde Alcantara Salim (DECH-CEUNES-UFES)
Prof. Dr. Adelar João Pizetta (DECHCEUNES-UFES)
Prof.^a Dra. Rita Cristofoleti (DECH-CEUNES-UFES)
Prof.^a Dra. Záira Bomfante dos Santos (DECH-CEUNES-UFES)
Prof.^a Ma. Débora Lázara Rosa (DECH-CEUNES-UFES)
Prof. Dr. Damián Sánchez-Sánchez (DECH-CEUNES-UFES)
Prof. Dr. Ailton Pereira Morila (DECH-CEUNES-UFES)
Prof.^a Dra. Isabel Matos Nunes (DECH-CEUNES-UFES)
Prof.^a Ma. Zenilza Barros Pauli (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof.^a Esp. Ana Paula Rocha Silveiras (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof.^a Esp. Adriana Gusmão Antunes (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof.^a Esp. Luzia Vago Santana (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof^o Ms. Mauro Britto Cunha (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof.^a Esp. Renata Cristina Araújo Gomes (Prefeitura Municipal de São Mateus)
Prof.^a Dra. Alice Melo Pessotti (Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus)
Prof^o Ms. José Luiz Viana Nery (Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus)

UFES/CEUNES – Discentes do Curso de Pedagogia:

Ellen Zouain
Kesya de Oliveira Nobre
Marcelo Silva Cruz
Filipe Augusto Soares
Inglyd da Silva Becher

Roberland Silva de Souza
Beatriz Filipini Bastianello
Débora Mourão Pimenta
Carolyne Lopes Sena
Layla dos Santos Almeida
Julia Paiva Viana Tavares
Luara Fernandes Ribeiro
Rafaella dos Santos Ribeiro
Giliane Oliveira Mirandola Costa
Hellen Silva Cardoso
Lucas Borghi Felisberto
Desirrée Souza França dos Anjos

UFES/CEUNES – Discentes do Mestrado em Ensino na Educação

Básica:

Mara Elizabeth Pereira Gomes de Oliveira Schettino
Vanessa Tiburtino

Prefeitura Municipal de São Mateus:

Flaviane Lopes Francisco
Fábio Átila Cardoso Moraes
Romário Guimarães Franca
Elivânia Rodrigues da Silva
Islane Santiago de Arruda
Karla Rigoni Bortolotti
Pedro Paulo Nardotto
Sueli Maria Rodrigues Barbosa

Jean Carlos Barbosa Costa

Janilza Dias Moreira

Elciney Pontara Tesolini

FVC – Faculdade Vale do Cricaré:

Andrea Blunck Salazar

Carlos Francisco Clemente

Christiane Andrade Gomes

Elaine Zambon Carioca

Maria Nilda Bissaro

Marilena Cordeiro Fernandes de Jesus

Marília Alves Chaves Silveira

Rogilene Aparecida Bonomo Crispim

Salvador Santana Damasceno

Vinícius Zocatelli

Editoração - Anais do Evento

Prof. Dr. Ailton Pereira Morila (DECH-CEUNES-UFES)

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva (DECH-CEUNES-UFES)

Ellen Zouain (Pedagogia - CEUNES/UFES)

Késya de Oliveira Nobre (Pedagogia - CEUNES/UFES)

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adelar João Pizetta (UFES)
Profa. Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves (UFES)
Prof. Dr. Ailton Pereira Morila (UFES)
Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi (UFRB)
Profa. Dra. Ana Nery Furlan Mendes (UFES)
Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi (IFES)
Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto (IFES)
Prof. Dr. Antonio Vidal Nunes (UFES)
Profa. Dra. Ana Clara Alves de Meira (UFMG-IFNMG)
Profa. Dra. Clarice Lage Gualberto (UFMG)
Prof. Dr. Damián Sánchez-Sánchez (UFES)
Profa. Dra. Deane Monteiro Vieira Costa (IFES)
Profa. Ma. Débora Lázara Rosa (UFES)
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (UFAL)
Profa. Dra. Delma Pessanha Neves (UFF)
Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa (UFES)
Prof. Dr. Edebrando Cavalieri (UFES)
Prof. Dr. Flávio José de Carvalho (UFCEG)
Prof. Dr. Geraldo Bassani (EGN)
Prof. Dr. Gustavo Machado Prado (UFES)
Profa. Dra. Isabel Matos Nunes (UFES)
Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva (UFES)
Prof. Dr. Jorge Verly (UFES)
Prof. Dr. José Américo Cararo (UFES)
Profa. Dra. Márcia Regina Santana Pereira (UFES)
Profa. Ma. Márcia Rezende de Oliveira (IFES)

Profa. Dra. Maria Alayde Alcantara Salim (UFES)
Profa. Dra. Marlene de Fátima Cararo Pires (UFES)
Prof.^a Dra. Rita Cristofoleti (UFES)
Profa. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (UERJ)
Prof. Dr. Sammy William Lopes (UERJ)
Profa. Dra. Sandra Mara Santana Rocha (UFES)
Profa. Dra. Simone Berle (Nefi-UERJ)
Profa. Dra. Simone Raquel Batista Ferreira (UFES)
Prof. Dr. Ueber José de Oliveira (UFES)
Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues (UFCG)
Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos (UFES)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

Seminário Internacional Educação Filosofias Infâncias (1. : 2018 :
São Mateus, ES)
S471s Anais [recurso eletrônico] : Seminário Internacional Educação
Filosofias Infâncias : Filosofar com Infâncias : Resistir na Escola /
organizadores, Jair Miranda de Paiva ... [et al.]. - Dados
eletrônicos. - Serra, ES : Editora Milfontes, 2019.
2 v. : il.

Seminário realizado de 15 a 18 de agosto de 2018 na UFES,
Campus São Mateus.

Inclui bibliografia.

ISBN: 9788594353382

Modo de acesso:

<<http://www.ensinonaeducacaobasica.ufes.br/>>

1. Infância. 2. Educação. 3. Escolas. 4. Filosofia. 5. Educação
de crianças. 6. Ensino. I. Paiva, Jair Miranda de, 1964-. II. Título.

CDU: 37

Elaborado por Filipe Briguiet Pereira - CRB-6 ES-000863/O

SUMÁRIO

Comissão Organizadora SEMFILI 2018	3
Comissão Organizadora:	3
UFES/CEUNES – Discentes do Curso de Pedagogia:	3
UFES/CEUNES – Discentes do Mestrado em Ensino na Educação Básica:	4
Prefeitura Municipal de São Mateus:	4
FVC – Faculdade Vale do Cricaré:	5
Editoração - Anais do Evento	5
Comitê Científico	6
Sumário	9
Apresentação	17
Sobre o evento	21
Programação Geral do Evento	24
Quarta-Feira, 15/08/2018	24
Quinta-feira, 16/08/2018	24
Sexta-feira, 17/08/2018	25
Sábado, 18/08/2018	25
Eixos temáticos	26
Comunicações	27
Oficinas e Minicursos	37
Fotos - Realização do evento	41
Caderno de Trabalhos - EIXO 1	54
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 1	55
CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: INVENÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES	55
PIOL, Andréa Scopel	55
PAIVA, Jair Miranda de Paiva	55
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 1	74

	10
A BOTÂNICA NO ESPAÇO NÃO FORMAL: INTERVENÇÃO DE ILUSTRAÇÕES NO ENSINO DE MORFOLOGIA VEGETAL	74
SILVA, Luan Ericlis Damazio;	74
AOYAMA, Elisa Mitsuko	74
OFICINAS - EIXO 1	78
ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHA OU SOBRE SUSPENSÃO, ATENÇÃO E PROFANAÇÃO NA ESCOLA. POR QUE NÃO?	78
SAMPAIO, Carmen Sanches	78
FILOSOFIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO: prática filosófico-infante possível com alunxs do ensino fundamental II	80
GAVI, Olimpio Muniz	80
SANTOS, Maria da Penha	80
ROSA, José Aílto Vargas da	80
'NÃO TENHO NADA O QUE DIZER': CAMINHOS PARA FILOSOFIAS NA ESCOLA?	82
OLIVEIRA, Carolina Fonseca	82
BELMONT, Priscila Liz	82
PINHEIRO, Camila Regina da Silva	82
MINICURSO - EIXO 1	84
EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA	84
MARQUES, Tiago Cau	84
FILOSOFIA E AUTOCONHECIMENTO NA MEDITAÇÃO ZAZEN	85
Arlindo Rodrigues Picoli	85
Caderno de Trabalhos - EIXO 2	87
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 2	88
EJA: REPRESENTAÇÕES SOBRE EXCLUSÃO NUMA ESCOLA DO NORTE DO ES	88
PAIVA, Karla Cristina Ewald de	88
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
GONÇALVES, Éllida dos Santos	107
PATTUZZO, Yngrid Galimberti	107
RANGEL, Iguatemi Santos	107
EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DE REAÇÕES DE OXIDAÇÃO E REDUÇÃO	123

ALVES, Tamires Cesquine	123
BIANCO, Gilmene	123
MENDES, Ana Nery Furlan	123
INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA NA DOCÊNCIA DE HISTÓRIA	141
VENTURA, Prisciliana	141
SALIM, Maria Alayde Alcantara	141
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A METODOLOGIA E A SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DO ALUNO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GURIRI	152
FÁVERO, Márcia Huppe	152
VANDERMASS, Simone Aparecida Moura	152
SANTOS, Ionara Silva	152
A AUTO-ORGANIZAÇÃO E O PROTAGONISMO NA "ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA "NORMÍLIA CUNHA DOS SANTOS"	170
SOUZA, Lucas Silva de	170
HASTENREITER, Taysnara Rodrigues	170
A ELABORAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA CLASSE MULTISSERIADA: OS CINCO SENTIDOS	179
DE PAULA, Jéssica Breda	179
RODRIGUES, Suelem Cardoso Miranda	179
ROCHA, Sandra Mara Santana	179
CATALISANDO O SABER: CONSTRUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA	196
DONADIA, J.F	196
AMORIM, N.R	196
BASTOS, I.S	196
DA SILVA, D. C. J	196
WILL, G.	196
O QUE É APRENDER? INVESTIGAÇÕES ACERCA DA INSERÇÃO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	206
CHIAPARIN, Isabelle Merlini	206
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FORÇAS MACRO E MICROPOLÍTICAS TENSIONADAS NOS ESPAÇOSTEMPOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	222
REIS, Eliana Aparecida de Jesus	222

	12
UMA ESCUTA PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO	234
FOGOS VIEIRA, Cristiane;	234
MENDES SENATORE, Regina	234
QUANDO PENSAR É SÓ UM CANTINHO? UMA QUESTÃO DE EX/PERIÊNCIA	245
SILVARES, Ana Paula da Rocha	245
GOMES, Renata Cristina Araújo	245
AULA PRÁTICA PARA O ENSINO DE CADEIAS CARBÔNICAS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	257
PONTARA, Amanda Bobbio	257
MENDES, Ana Nery Furlan	257
PEROVANO, Laís Perpétuo	257
HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ): UMA FERRAMENTA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA	273
PONTARA, Amanda Bobbio	273
AGUIAR, Aminadabe de Farias Aguiar	273
COMÉRIO, Emerson Fraga	273
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 2	289
O (NÃO) LUGAR DOS BÓIAS-FRIAS: ENTRE AS NARRATIVAS E O COTIDIANO ESCOLAR	289
SANTOS; Samuel Pinheiro da Silva	289
A CRECHE ENQUANTO LUGAR DE SABERESFAZERES	293
SUBTIL; Rayra Sarmiento Ferreira	293
NUNES; Kézia Rodrigues	293
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA IRLANDA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	297
CERQUEIRA, Joelma A. de	297
O ENSINO DE FILOSOFIA E A "RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR": Interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade da Filosofia na Rede Pública Municipal de Ensino de Cariacica/ES	299
BARREIRA; Isabel Cristina Torres	299
MODELOS DIDÁTICOS DE FLOR E FRUTO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA	302
SANT'ANNA, Gabrielle Christini Costa;	302
AOYAMA, Elisa Mitsuko.	302

O ESTUDO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO MÚLTIPLAS PRODUÇÕES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES	306
PIONTKOVSKY; Danielle	306
MENEZES; Gabriela Nunes de	306
O ERRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	310
MORAES, Fábio Atila Cardoso	310
LUXINGER, Ernane Luís Angeli	310
FASSARELLA, Lúcio Souza	310
COMO SE ESTABELECE A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO EM ESCOLA DE TEMPO REGULAR EM UNIDADES ESCOLARES DE SÃO MATEUS-ES	313
ANJOS; Desirreé Souza França dos;	
SANTOS; Lucinéia Dias dos	313
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO PARA UM PENSAMENTO CRÍTICO DESDE A INFÂNCIA	317
CASTOR, Kátia Gonçalves	317
DIAMANTINO, Cíntia Andrezza dos Santos	317
ARAÚJO, Cassio Passagem	317
FILOSOFIA COM CRIANÇAS OU SOBRE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	321
SAMPAIO, Carmen Sanches	321
OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	325
FIRMINA, Aline Coutinho;	325
SILVA, Camila Duarte;	325
PERETE, Ianka Santos	325
PROJETO LIVRO VAI, LIVRO VEM, EU LEIO E VOCÊ TAMBÉM	329
ANDRADE; Aline Ferreira de;	329
MORAES; Fábio Atila Cardoso;	329
SERRA; Néviton de Souza	329
OFICINAS - EIXO 2	332
FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO	332
ANGERAMI, LINHARES, Paula	332
RESULTADOS DE AVALIAÇÕES: são confiáveis?	334
DIAS, Paulo Roberto Pereira	334

	14
PEREIRA, Rodrigo Dias	334
A HISTÓRIA DOS NÚMEROS: UMA PROPOSTA POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS	336
BRANDÃO, Luana Kathelena Ribeiro	336
MESQUITA, Hairley Figueira	336
MORAES, Fábio Atila Cardoso	336
MINICURSO - EIXO 2	338
LUZ, CÂMERA E REFLEXÃO: Possibilidades do ensino de uma História crítica e reflexiva nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da história local	338
SILVEIRA, Marília Alves Chaves	338
ENSINANDO CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-FILOSÓFICA	340
MUSCARDI, Dalana C.	340
KAVALEK, Débora S.	340
Caderno de Trabalhos - EIXO 3	342
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 3	343
A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DA FILOSOFIA NA SALA DE AULA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE GEORGE HERBERT MEAD	343
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra	343
SAÚDE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FÓRUM COSATE (SERRA-ES)	361
BARROS, Maria Elizabeth Barros de;	361
CRUZ, Cristiane Bremenkamp;	361
ZAHN, Jomar da Rocha Farias.	361
SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	374
SANTOS, Célio Moacir	374
O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA EM SÃO MATEUS - ES	387
SILVEIRA, Marília Alves Chaves	387
CASSINE, Simone Alves	387
GUISO, Luana Frigulha	387
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO (A) PEDAGOGO (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES	404
TOREZANI DA SILVA CYPRIANO, Edna	404
GUISO, Luana Frigulha	404

RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 3	419
AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ACADÊMICO	419
SANTOS, Záira Bomfante dos	419
SANTOS, Mariza Patrocínio Araujo	419
TELLAU, Mônica França	419
O USO DE FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE BUSCA EM CONGRESSOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA	422
PERINI, Thiago;	422
ROSA, Débora Lázara	422
A EXPERIÊNCIA DO PIBID/UNIRIO/EDUCAÇÃO INFANTIL: PALAVRAS, SABERES E TEMPOS DE FORMAÇÃO DESDE OUTRAS PERSPECTIVAS	426
SANTIAGO, José Ricardo	426
DIFERENTES MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA A PARTIR DA POÉTICA DE CORA CORALINA: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA COM CRIANÇAS	430
DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati;	430
RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro	430
OFICINAS - EIXO 3	434
A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA ACADÊMICA	434
MARTINS, Sheila Guimarães	434
CAU, Patrícia Flávia dos Santos	434
COLORINDO SABERES: POSSIBILIDADES DE DENEGRIR A EDUCAÇÃO	436
NASCIMENTO, Geisa Ferreira do	436
LIMA, Camila Machado de	436
SANTIAGO, José Ricardo	436
Educação e Arte: Prática do malabares como cultivo da atenção	438
BARBOSA, Diego Romerito Braga;	438
CRUZ, Cristiane Bremenkamp;	438
Zahn, Jomar da Rocha Farias;	438
CRIAÇÃO DE PERFUMES E A MULTIPLICIDADE NA ESCOLA: SOBRE OS SIGNOS ESTÉTICOS E SABERES ESCOLARES NÃO-EXPLICATIVOS	440
GAIVOTA, Daniel	440
PINHEIRO, Tatiana	440
NARRATIVAS E INFÂNCIAS: SOBRE FORMAR-SE DOCENTE NA TRANSPOSIÇÃO DE FRONTEIRAS	442
LIMA, Camila Machado de.	442

	16
SANTIAGO, José Ricardo.	442
MINICURSO - EIXO 3	443
A MEMÓRIA EXPERIENCIAL INTERSUBJETIVA E SUBJETIVA: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO DO SELF EM GEORGE HERBERT MEAD	443
MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra	443
LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	445
SANTOS, Eliel dos Anjos dos	

APRESENTAÇÃO

Oferecemos à comunidade acadêmica e demais interessados os Anais do **Semfili - Seminário Internacional educação filosofias infâncias – “filosofar com infâncias: resistir na escola”**, que aconteceu em São Mateus, norte do ES, no Campus do Ceunes (Centro Universitário Norte do Espírito Santo) e no campus da Faculdade Vale do Cricaré, de 15 a 18 de agosto de 2018.

Organizado pela UFES São Mateus, através do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), em parceria com a UERJ, Prefeitura de São Mateus e Faculdade Vale do Cricaré, o evento reuniu em seus 04 dias mais de 1.000 pessoas em conferências, comunicações, simpósios, oficinas e minicursos.

Evento nascido a partir de estágio pós-doutoral junto ao **Nefi** – Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), supervisionado pelo Prof. Dr. Walter Kohan, o **Semfili** reuniu discentes e docentes da educação básica e superior, participantes da comunidade local e de diversas cidades do Estado, do país e do exterior, bem como acadêmicos e pesquisadores de diversas universidades: Universidade de La Plata (Argentina), UERJ, UNIRIO, UFRGS, UFABC, UFG, UFMS, UNIPAMPA, UENF, IFES, Colégio Pedro II (RJ), entre outras.

Como conferencistas convidados, contamos com a generosa presença de Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ), que fez a conferência de abertura e permaneceu conosco durante todo o evento. Tivemos também a alegria de contar com a Profa. Dra. Laura Agratti, da Universidade de La Plata, Argentina, na conferência do dia 16 de agosto, compartilhando conosco todos os dias. Infelizmente, o Prof. Giuseppe

Ferraro, da Universidade de Nápoles, Itália, que proferiria conferência no dia 17 de agosto, não pôde vir por motivos de saúde. A todos agradecemos!

Enfatizamos, com gratidão e reconhecimento, o papel preponderante na concepção, planejamento e *animação* (no sentido etimológico de sopro, impulso e vigor) do Prof. Dr. Walter Kohan que, ainda como professor visitante no Canadá, incentivou, apoiou e contribuiu com o evento, oferecendo apoio para que vários membros do Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias (PropEd, UERJ), mestrandos(as), doutorandos(as) e bolsistas de graduação estivessem presentes ministrando oficinas, minicursos e participando de simpósios como palestrantes. Sinal de sua disponibilidade, afeto e ânimo infantil ficou marcado na Experiência de Formação oferecida, por sua generosa iniciativa, a aproximadamente 50 professores de filosofia da rede municipal, pedagogos e técnicos, no dia 15 de agosto, de 09:00h às 16:00h.

O **Semfili**, desde sua concepção junto ao **Nefi**, em sua gestação e gestão em São Mateus, pretende reunir pesquisas e práticas infantis de filosofias na escola pública pelo Brasil e além, consoante seu lema: "filosofar com infâncias: resistir na escola". Os textos, resumos de oficinas e minicursos mostram a diversidade que marcou sua realização, centrada na escola, no professor da educação básica e sua prática. Dissemos 'pretende', pois outra edição já é sonhada em outras paragens...

Ressaltamos a qualidade e a quantidade dos trabalhos e atividades, tendo diversos participantes externado a importância do Seminário para sua formação. A esse respeito, agradecemos, mais uma vez, à Prefeitura de São Mateus por disponibilizar aos professores o período letivo da sexta-feira, 17 de agosto, para se fazerem presentes às atividades, que não foram poucas naqueles quatro dias: 03 conferências, 05 simpósios temáticos com 04 palestras cada, 36 minicursos e oficinas, 65 comunicações científicas. Não fora essa pletora de atividades, contamos, ainda, com o lançamento de 03 livros no evento, entre os quais

destacamos: "A escola dos sentimentos", do Prof. Giuseppe Ferraro, seu primeiro livro traduzido para o português, bem como a obra conjunta "Manifesto por uma escola filosófica popular", do Prof. Walter Kohan e Prof. Maximiliano Durán (da Universidade de Buenos Aires), ambos da **Nefi-Edições**, apresentações culturais de crianças e entidades locais.

Realçamos, ainda, a integração escola básica-universidade que aconteceu mediante aulas-oficinas que palestrantes convidados, juntamente com mestrands e docentes de São Mateus, ofereceram em 05 escolas da rede municipal de São Mateus, no dia 16 de agosto pela manhã, bem como o encontro-conversa que prof. Walter Kohan teve com crianças e servidores da escola municipal Assentamento Zumbi dos Palmares, na zona rural de São Mateus.

O **Semfili** aposta, dessa forma, que a pesquisa, o ensino e a extensão podem criar canais de expressão, conectando escola, infância e academia sem hierarquias, firmado no que Rancière em sua obra "O mestre ignorante" denomina igualdade das inteligências, em prol de uma escola emancipadora, igualitária e crítica.

Externamos o sincero agradecimento ao empenho de aproximadamente uma centena de servidores, docentes, alunos, gestores da UFES, da Prefeitura de São Mateus e da Faculdade Vale do Cricaré, parceiras nessa empreitada, reafirmando que todos fazemos jus à alegria pelo esforço em sua realização. Acreditamos que o evento atendeu às expectativas e resultados, articulando universidade e educação básica, academia e comunidade local, constituindo um legado ímpar para nossas ações futuras, sobretudo nesses tempos de ataques à escola, ao professor e à educação por forças obscuras e retrógradas, que se organizam como governo para imprimir uma direção conservadora à tarefa escola.

Quiçá os textos, as atividades compartilhadas, os encontros havidos construam laços de afetos fortes para outras resistências, outras afirmações de vida

e infâncias como potência de recomeço, de pergunta e abertura ao novo, conforme as palavras do Prof. Walter Kohan na conferência de encerramento.

A todos/as que trabalharam para a infância do **Semfili - Seminário Internacional educação filosofias infâncias – “filosofar com infâncias: resistir na escola”**: nosso muito obrigado!

Prof. Jair Miranda de Paiva

SOBRE O EVENTO

Este encontro visou firmar o campo de pesquisas em educação, ensino e infâncias no Brasil, buscando afirmar, consolidar e aperfeiçoar o lugar que a filosofia ocupa no ensino escolar, habitando um lugar de resistência da prática de filosofia com crianças e adolescentes na escola, sobretudo no ensino infantil e fundamental, historicamente aliado, juntamente com as crianças.

Nesse sentido, a rede municipal de educação de São Mateus ocupa um lugar singular no que tange ao campo do ensino de filosofia para crianças ou filosofia com crianças. Por um lado, conta com experiências dessa modalidade desde 1998; por outro, realizou concurso específico para habilitados em filosofia para atuar na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Não há registro (conhecido até o momento) de outro município brasileiro que tenha aberto concurso para professor de filosofia para/com crianças. Essas mais de duas décadas de experiência de filosofia com crianças em São Mateus, em que pese as descontinuidades devido a mudanças na administração, sem interlocução com universidades ou faculdades locais, podem ser consideradas como uma vitória para os que militam pela filosofia na educação com crianças e jovens.

O evento pretendeu discutir o papel do ensino de filosofia junto à infância, tomada menos como etapa cronológica da vida e mais como experiência, como o novo que questiona o mundo adulto e, no entanto, se oferece à educação que, conforme Hannah Arendt (1979) e Masschelein e Simons (2014) se funda no amor que temos para apresentar o mundo aos infantes. Sua metodologia teve por base a articulação entre palestras, mesas-redondas e oficinas práticas de ensino e de filosofia, bem como de outras áreas do conhecimento, buscando atender o público-alvo, constituído de docentes da educação básica, estudantes de pedagogia, licenciaturas diversas, mestrandos e demais interessados, objetivando analisar

concepções de infância, educação e filosofia, contribuindo para a formação continuada de professores da Educação Básica, visando congregar professores de filosofia para crianças do país e do exterior, mediante palestras de convidados com produção relevante na área da educação, filosofia, infância, bem como oferecer oportunidade para que professores da cidade de São Mateus e região norte do Espírito Santo pudessem interagir com palestrantes, oficinairos convidados (professores mestres e doutores, pós-graduandos com produção na área, de diversos pontos do Brasil), bem como professores do campus do CEUNES-UFES, Prefeitura de São Mateus e Faculdade Vale do Cricaré.

A filosofia para crianças surgiu nos Estados Unidos da América do Norte, por obra de Matthew Lipman, em fins da década de 60 e inícios dos 70 do século XX, a partir da constatação de que a filosofia, tida como inacessível e difícil, podia oferecer muito à educação escolar, no sentido de contribuir na formação de cidadãos atuantes numa sociedade democrática, sobretudo no contexto de contestação social e política que o pensador experimentava.

No Norte do ES desde 1998, o ensino de filosofia se fez presente no ensino fundamental através do projeto "Filosofia para Crianças na Rede Pública Municipal de São Mateus", a princípio numa Associação que atende crianças do meio popular (Nova Esperança, que funciona em convênio com a Prefeitura Municipal), posteriormente em outras escolas da Rede (CUNHA, 2018). O início do Projeto, ainda na década de 1990, buscou formação no programa Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman, representado no Brasil pelo então Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Grupos de professores fizeram formações para o manejo da metodologia do programa, centralizado nas novelas filosóficas do filósofo estadunidense, dirigidas ao desenvolvimento de habilidades lógicas de pensamento das crianças, da pré-escola às séries finais do ensino fundamental. Atualmente, a rede municipal busca na obra do prof. Walter Omar Kohan, um dos pensadores mais

significativos da filosofia da educação no Brasil atualmente, com reconhecimento, inclusive, no exterior, inspiração para prosseguir e recomeçar infantilmente seu pensar com a infância.

A contribuição esperada do projeto deste evento centrou-se, sobretudo, mas não exclusivamente, na formação continuada para professores da educação básica, na interação e participação ativa mediante oficinas em que foram apresentadas didáticas, práticas, metodologias de ensino na educação básica. Frisamos que este evento configurou-se como uma ação ímpar na região norte do Espírito Santo, historicamente distante dos grandes centros produtores e difusores do conhecimento acadêmico, sobretudo aquele relativo à educação.

A Universidade, juntamente com parceiros, como a Prefeitura Municipal de Educação, a Faculdade Vale do Cricaré, entende que tal ação busca realizar sua missão institucional de difundir o conhecimento, as artes e as tecnologias, além de proporcionar acesso de professores do interior do país a pesquisadores experientes e referência nacional e internacional em sua área de atuação.

Referências:

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1979. [Trad. Mauro W. Barbosa Almeida).

CUNHA, Mauro Britto. **Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. [Trad. Cristina Antunes).

PROGRAMAÇÃO GERAL DO EVENTO

Quarta-Feira, 15/08/2018

Manhã e Tarde: Formação em filosofia e infância com Prof. Walter Kohan

Local: Guriri

16:00 - 18:00h: Credenciamento

18:00 - 19:00h: Acolhida Cultural

19:00 - 19:30h: Formação da Mesa (comunidade acadêmica, convidados, autoridades).

19:30 - 21:30h: Conferência de abertura: "Quem quer inventar infâncias em escolas públicas de São Mateus?"

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ, Rio de Janeiro e Universidade de Colúmbia Britânica – Vancouver, Canadá)

Local: Auditório do Ceunes, UFES, bairro Litorâneo.

Quinta-feira, 16/08/2018

Local: FVC (Faculdade Vale do Cricaré) - Bairro Universitário.

14:00 - 17:00h: Sessão de comunicações

18:00 - 19:00h: Apresentação cultural

19h30 - 21:30h: Palestra: "El Filosofar del/la Maestro/a Como Condición de Posibilidad de Otra Educación"

Profª Drª Laura Agratti (Universidade de La Plata, Argentina)

Sexta-feira, 17/08/2018

Local: UFES-Ceunes, Bairro Litorâneo.

07:30 - 09:30h: Simpósios

09:50 - 11:30h: Minicursos, Oficinas

11:30 - 13:30h: Almoço

13:30 - 15:30h: Simpósios

15:50 - 17:30h: Minicursos, Oficinas

17:30: Tenda cultural

19:00: Apresentação Cultural

19:30 - 21:00h: Conferência de encerramento: Giuseppe Ferraro (Università Federico II di Napoli)

Sábado, 18/08/2018

Local: UFES-Ceunes, Bairro Litorâneo.

08:00 - 10:00h: Simpósio

10:00 - 10:30h: intervalo

10:30 - 12:00h: Sessão de organização de campo de pesquisa: ensino de filosofia na escola.

EIXOS TEMÁTICOS

→ **Eixo 01**

Ensino de filosofia, experiências e movimentos em espaços formais e não-formais.

→ **Eixo 02**

Cotidianos escolares, currículos e práticas na Educação Básica (Ensino infantil, fundamental e médio).

→ **Eixo 03**

Formação docente, memórias, narrativas, possibilidades e desafios.

→ **Eixo 04**

Políticas educacionais, gestão e práticas no ensino básico.

→ **Eixo 05**

Arte-educação, literaturas e pensares, linguagens poéticas, transgressões e criações.

→ **Eixo 06**

Educação e cultura popular, festas, cirandas e poéticas do corpo na educação formal e não-formal.

→ **Eixo 07**

Relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, educação quilombola, territorialidades, afirmações e lutas.

→ **Eixo 08**

Educação do campo, movimentos sociais em suas múltiplas práticas e resistências.

→ **Eixo 09**

Educação inclusiva, concepções, práticas, utopias: resistências na escola e na sociedade.

→ **Eixo 10**

Direitos humanos, sexualidade e educação de gêneros: resistências nas escolas, nas cidades e nas redes.

COMUNICAÇÕES

TRABALHOS E RESUMOS EXPANDIDOS APRESENTADOS NO EVENTO.

16 DE AGOSTO DE 2018, QUINTA-FEIRA			
COMUNICAÇÕES - MESA 01			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Rosana Aparecida Fernandes	X	UMA ESCUTA SENSÍVEL: O INÍCIO DE UMA FILOSOFIA COM CRIANÇAS	Resumo expandido
Olímpio Muniz Gavi	José Aílto Vargas da Rosa e Maria da Penha dos Santos	PRÁTICAS DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS EM CARIACICA: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL	Resumo Expandido
Andréa Scopel Piol	Jair Miranda de Paiva	CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: INVENÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES	Trabalho completo
Isabel Cristina Torres Barreira	X	O ENSINO DE FILOSOFIA E A "RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR": INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE DA FILOSOFIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CARIACICA/ES	Resumo Expandido
Isabelle Merlini Chiaparin	X	O QUE É APRENDER? INVESTIGAÇÕES ACERCA DA INSERÇÃO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 02			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Cintia Andrezza	Katia Gonçalves	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA NA	Resumo expandido

dos Santos Diamantino	Castor e Cássio Passagem Araújo	EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO PARA UM PENSAMENTO CRÍTICO DESDE A INFÂNCIA	
Shirlene Santos Mafrá Medeiros	x	A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DA FILOSOFIA NA SALA DE AULA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE GEORGE HERBERT MEAD	Trabalho completo
Daniel Junqueira Carvalho	Keli Simões Xavier Silva	A PESQUISA PARTICIPANTE NO DELINEAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	Resumo Expandido
Iara Belink Hell	x	CAMINHOS INDIRETOS NA APRENDIZAGEM DE UM JOVEM AUTISTA SOB OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	Resumo Expandido
Cristiane Fogos Vieira Amaro	Regina Célia Mendes Senatore	UMA ESCUTA PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 03			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Aline Coutinho Firmina	Camila Duarte Silva e Ianka Santos Perete	OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Resumo expandido
Thiago Perini	Débora Lázara Rosa	O USO DE FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE BUSCA EM CONGRESSOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA	Resumo Expandido
Fábio Atila Cardoso Moraes	Ernane Luís Angeli Luxinger e Lúcio Souza Fassarella	O ERRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	Resumo Expandido
Aline Ferreira de Andrade	Fábio Atila Cardoso Moraes e Néviton De Souza Serra	PROJETO LIVRO VAI, LIVRO VEM, EU LEIO E VOCÊ TAMBÉM	Resumo Expandido

Desirrée Souza França dos Anjos	Lucinéia Dias dos Santos	COMO SE ESTABELECE A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO EM ESCOLA DE TEMPO REGULAR EM UNIDADES ESCOLARES DE SÃO MATEUS-ES	Resumo Expandido
---------------------------------	--------------------------	--	------------------

COMUNICAÇÕES - MESA 04			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Gabrielle Christini Costa Sant'anna	Elisa Mitsuko Aoyama	MODELOS DIDÁTICOS DE FLOR E FRUTO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA	Resumo expandido
Rayra Sarmiento Ferreira Têrreo Subtil	Kézia Rodrigues Nunes	A CRECHE ENQUANTO LUGAR DE SABERES FAZERES	Resumo Expandido
Márcia Huppe Fávero	Simone Aparecida Moura Vandermaas e Ionara Silva Santos	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A METODOLOGIA E A SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DO ALUNO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GURIRI	Trabalho completo
Jaqueline Frigerio Donadia	Nádia Ribeiro Amorim, Giselli Will e Iago Storch Bastos	CATALISANDO O SABER: CONSTRUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA	Trabalho completo
Prisciliana Costa Ventura	Maria Alayde Alcantara Salim	A INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA NA DOCÊNCIA DE HISTÓRIA	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 05			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Tamires Cesquine Alves	Gilmene Bianco e Ana Nery Furlan Mendes.	EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DE REAÇÕES DE OXIDAÇÃO E REDUÇÃO.	Trabalho completo
Jéssica Breda de Paula	Suelem Cardoso Miranda	A ELABORAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA	Trabalho completo

	Rodrigues e Sandra Mara Santana Rocha	CLASSE MULTISSERIADA: OS CINCO SENTIDOS	
Luan Ericlis Damazio da Silva	Elisa Mitsuko Aoyama	A BOTÂNICA NO ESPAÇO NÃO FORMAL: INTERVENÇÃO DE ILUSTRAÇÕES NO ENSINO DE MORFOLOGIA VEGETAL	Resumo Expandido
Amanda Bobbio Pontara	Aminadabe de Farias Aguiar e Emerson Fraga Comério	HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ): UMA FERRAMENTA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA	Trabalho completo
Amanda Bobbio Pontara	Ana Nery Furlan Mendes e Laís Perpétuo Perovano	AULA PRÁTICA PARA O ENSINO DE CADEIAS CARBÔNICAS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM.	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 06

AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
José Ricardo Pereira Santiago Júnior	x	A EXPERIÊNCIA DO PIBID/UNIRIO/EDUCAÇÃO INFANTIL: PALAVRAS, SABERES E TEMPOS DE FORMAÇÃO DESDE OUTRAS PERSPECTIVAS	Resumo Expandido
Célio Santos	Sebastião Ferreira e Gisele Malheiros	O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE A LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Trabalho completo
Maria Elizabeth Barros de Barros	Cristiane Bremenkamp Cruz e Jomar da Rocha Farias Zahn	SAÚDE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FÓRUM COSATE (SERRA-ES)	Trabalho completo
Joelma Andreão de Cerqueira	x	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA IRLANDA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	Resumo Expandido
Célio Moacir dos Santos	x	O MINICURSO SOBRE SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE	Trabalho completo

		MATEMÁTICA	
--	--	------------	--

COMUNICAÇÕES - MESA 07

AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Záira Bomfante dos Santos	Lainy Martinelli dos Santos	O PNAIC E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	Trabalho completo
Josenaide Lopes Silva Zamprinho	x	A ATUAÇÃO DO GESTOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PINHEIROS-ES (2013-2017): DILEMAS E POSSIBILIDADES	Resumo Expandido
Táisa Faria Valani Almeida	Záira Bomfante dos Santos	POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ATUALIDADE	Trabalho completo
Záira Bomfante dos Santos	Mariza Patrocínio de Araújo Santos e Mônica França Tellau	AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ACADÊMICO	Resumo Expandido
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues	Ádria Maria Ribeiro Rodrigues	DIFERENTES MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA A PARTIR DA POÉTICA DE CORA CORALINA: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA COM CRIANÇAS	Resumo Expandido

COMUNICAÇÕES - MESA 08

AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Kefren Calegari dos Santos	x	REFLEXÕES EM TORNO DOS ATAQUES À ESCOLA E AO PROFESSOR A PARTIR DE "TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO" DE THEODOR ADORNO	Trabalho completo
Danielle Piontkovsky	Gabriela Nunes De Menezes	O ESTUDO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO MÚLTIPLAS PRODUÇÕES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES	Resumo Expandido

Eliana Aparecida de Jesus Reis	x	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FORÇAS MACRO E MICROPOLÍTICAS TENSIONADAS NOS ESPAÇOS TEMPOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Trabalho completo
Edna Torezani da Silva Cypriano	Luana Guisso Frigulha	A IDENTIDADE DO (A) PEDAGOGO (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES	Trabalho completo
Kefren Calegari dos Santos	X	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS (IM)POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOS JOVENS	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 09			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Geysa Frinhani	x	AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA, POESIA E O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PARALELO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	Trabalho completo
Karla Cristina Ewald de Paiva	X	EJA: REPRESENTAÇÕES SOBRE EXCLUSÃO NUMA ESCOLA DO NORTE DO ES	Trabalho Completo
Márcia Huppe Fávero	Glenda dos Santos Malacarne Silva e Débora do Prado Bravim	ESTUDO ERRADO: ANÁLISE CRÍTICA DA MÚSICA SOBRE A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS	Trabalho Completo
Karine Cesar de Oliveira	Sibele Luiza Cerqueira, Danielli Costa Gonçalves	A MÚSICA COMO REFLEXO DA SOCIEDADE E UM RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Trabalho Completo
Maria da Penha dos Santos	Olímpio Muniz Gavi e José Aílto Vargas da Rosa	ALÉM DO LUGAR COMUM: IMAGENS CLICHÊS, FABULAÇÕES POÉTICAS E GEOGRAFIAS MENORES EM TERRA VERMELHA- ES	Resumo Expandido

COMUNICAÇÕES - MESA 10			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Carmen Sanches Sampaio	x	FILOSOFIA COM CRIANÇAS OU SOBRE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	Resumo Expandido
Karoline de Almeida Cunha	Ailton Pereira Morila	JOGOS E BRINCADEIRAS – A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MUSICAL	Trabalho Completo
Aline Ferreira de Andrade	Fábio Atila Cardoso Moraes e Néviton De Souza Serra	PROJETO LIVRO VAI, LIVRO VEM, EU LEIO E VOCÊ TAMBÉM	Resumo Expandido
Éllida dos Santos Gonçalves	Iguatemi Santos Rangel e Yngrid Galimberti Pattuzzo	AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Trabalho completo
Ana Paula da Rocha Silveiras	Renata Cristina Araújo Gomes	QUANDO PENSAR É SÓ UM CANTINHO? UMA QUESTÃO DE EX/PERIÊNCIA	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 11			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Marcela Morais Dal Fior	Eliane Gonçalves da Costa	IGUALDADE RACIAL E A REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Trabalho Completo
Luiz Fernando Reis Sales	Vanusa Rodrigues da Silva	A VIDA É UM DEVER – EXÚ QUER COMER E A CRIANÇA BRINCAR	Trabalho Completo
Luana Frigulha Guisso	Marília Alves Chaves Silveira	O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA EM SÃO MATEUS – ES	Trabalho completo

Joyce Rangel Cerillo	Eliane Gonçalves da Costa	O ENSINO DE LITERATURA E OS ESPAÇOS PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA A PARTIR DA LEI 10.639/03	Trabalho Completo
----------------------	---------------------------	---	-------------------

COMUNICAÇÕES - MESA 12

AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Marli Quinquim	Gleisiele Saraiva Rangel e Maria Alayde Alcantara Salim	DISCUSSÕES ACERCA DE CULTURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Resumo Expandido
Manuela Brito Tiburtino Camata	Eliane Gonçalves da Costa	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03	Trabalho Completo
Ana Libania Alves Rodrigues	Flávio Pereira de Jesus Marcia Regina Santana Pereira	DIÁSPORA AFRICANA, ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	Trabalho Completo
Samuel Pinheiro da Silva Santos	x	O (NÃO) LUGAR DOS BÓIAS-FRIAS: ENTRE AS NARRATIVAS E O COTIDIANO ESCOLAR	Resumo Expandido

COMUNICAÇÕES - MESA 13

AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Débora Schmitt Kavalek	Kelly Nay de Souza Guilherme e Marjorie Poliana Hoffman	HISTÓRIA DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO MEDIADA PELA LITERATURA DE CORDEL	Trabalho Completo
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq	Élida Lopes Miranda e Roberto Telau	INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA: UM OLHAR A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS EDUCADORES.	Resumo Expandido
Edinéia Rosa da Silva Pereira	x	GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO	Trabalho Completo

		DO MST/ES: AVANÇOS E DESAFIOS	
Lucas Silva de Souza	Taysnara Rodrigues Hastenreiter	A AUTO-ORGANIZAÇÃO E O PROTAGONISMO NA ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA "NORMÍLIA CUNHA DOS SANTOS"	Trabalho completo

COMUNICAÇÕES - MESA 14			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Douglas Colombi Cuquetto	Marta Isabel Canese de Estigarribia	A CAPOEIRA ADAPTADA COMO MANIFESTAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	Trabalho Completo
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	Bianka Pires André	A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	Trabalho Completo
Leida Raasch	Rita de Cassia Cristofoleti	AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Trabalho Completo
Maria Rozane Cabral Rocha	Rita de Cassia Cristofoleti	A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	Trabalho Completo

COMUNICAÇÕES - MESA 15			
AUTOR	CO-AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE
Carla Fabrícia Conradt	X	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GESTÃO ESCOLAR	Trabalho Completo
Luana Kathelena Ribeiro Brandão	Hairley Figueira Mesquita e	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA	Trabalho Completo

	Moysés Gonçalves Siqueira Filho	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ENTREVISTAS ESTRUTURADAS	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	X	A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO JUNTO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.	Trabalho Completo
Juan Pablo Santos	Erick dos Santos Faller e Danielly Silva Francisco	O JARDIM SENSORIAL MÓVEL NA FEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CONCEIÇÃO DA BARRA, ES: ENSINANDO SOBRE O MEIO AMBIENTE E EXPLORANDO SENTIDOS	Trabalho Completo
Paulo Ricardo Rodrigues	Juliana Castro Monteiro Pirovani.	A PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SERRA-ES	Trabalho Completo

OFICINAS E MINICURSOS

OFICINAS E MINICURSOS MINISTRADAS NO EVENTO.

17 DE AGOSTO DE 2018, SEXTA-FEIRA, MATUTINO		
OFICINAS - MATUTINO		
nº	OFICINA	AUTOR (S)
M01	A HISTÓRIA DOS NÚMEROS: UMA PROPOSTA POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS	Luana Kathelena Ribeiro Brandão Hairley Figueira Mesquita Fábio Atila Cardoso Moraes
M02	A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA ACADÊMICA	Sheila Guimarães Martins Patrícia Flávia Dos Santos Cau
M03	EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUÍSMOS	Daniel Junqueira Carvalho Keli Simões Xavier Amanda Caroline Furtado
M04	EDUCAÇÃO NO CAMPO: TRAJETÓRIA, CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	Felipe Junior Maurício Pomuchenq Andrea Brandão Locatelli Raquel Valani
M05	FILOSOFIA, EXPERIÊNCIAS E INVENÇÃO: PRÁTICAS FILOSÓFICO-INFANTES POSSÍVEL COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Olimpio Muniz Gavi Maria Da Penha Santos José Ailto Vargas Da Rosa
M06	FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO	Paula Linhares
M07	FUNDEB: CONHECER, ENTENDER E ACOMPANHAR	Zenilza Aparecida Barros Pauli Márcia Alessandra Souza Fernandes Fabiane Santiago de Arruda
M08	O MACULELÊ NA ESCOLA	Daniel Júnior da Silva
M09	RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: SÃO CONFIÁVEIS?	Paulo Roberto Pereira Dias Rodrigo Dias Pereira
M10	CANTO CORAL: ESCUTAR, COMPOR, FAZER ESCOLA	Neila Ruiz Alfonzo
M11	NARRATIVAS E INFÂNCIAS: SOBRE FORMAR-SE DOCENTE NA TRANSPOSIÇÃO DE FRONTEIRAS	José Ricardo Santiago Camila Machado de Lima

M18	A ESCRITA INVENTANDO ESCOLA, A ESCOLA INVENTANDO ESCRITA.	Edna Olímpia da Cunha Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes
M19	PROPAGANDAS DE TV E OS COMPORTAMENTOS ESTUDANTIS: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?	José Américo Cararo
MINICURSO - MATUTINO		
nº	MINICURSO	AUTOR (S)
M12	A CAPOEIRA ENTRE O LAZER E A CULTURA: UM PROCESSO EDUCATIVO PELA LUTA DE DIREITOS NO CAMPO	Samuel Pinheiro da Silva Santos
M13	A MEMÓRIA EXPERIENCIAL INTERSUBJETIVA E SUBJETIVA: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA CONSTITUIÇÃO DO SELF EM GEORGE HERBERT MEAD	Shirlene Santos Mafra Medeiros
M14	AGRESSIVIDADE: PONTO DE PARTIDA PARA A APRENDIZAGEM	Audicéia Nadir Otoni Damasceno
M15	ENSINANDO CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-FILOSÓFICA	Dalana Campos Muscardi Débora Schmitti Kavalek
M16	FILOSOFIA E AUTOCONHECIMENTO NA MEDITAÇÃO ZAZEN	Arlindo Rodrigues Picoli
M17	MINICURSO LUZ, CÂMERA E REFLEXÃO: POSSIBILIDADES DO ENSINO DE UMA HISTÓRIA CRÍTICA E REFLEXIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL.	Marília Alves Chaves Silveira

17 DE AGOSTO DE 2018, SEXTA-FEIRA, VESPERTINO

OFICINAS - VESPERTINO

nº	OFICINA	AUTOR (S)
V01	A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Daniel Júnior Da Silva
V02	A HISTÓRIA DOS NÚMEROS: UMA PROPOSTA POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS	Luana Kathelena Ribeiro Brandão Hairley Figueira Mesquita Fábio Atila Cardoso Moraes
V03	CRIAÇÃO DE PERFUMES E A MULTIPLICIDADE NA ESCOLA: SOBRE OS SIGNOS ESTÉTICOS E SABERES	Daniel Gaivota Contage Tatiana de Moraes Pinheiro

	ESCOLARES NÃO-EXPLICATIVOS	
V04	EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUÍSMOS	Daniel Junqueira Carvalho Keli Simões Xavier Lucas Gabriel Correia
V05	EDUCAÇÃO E ARTE: PRÁTICA DOS MALABARES COMO CULTIVO DA ATENÇÃO	Diego Romerito Braga Barbosa Cristiane Bremenkamp Cruz Jomar da Rocha Farias Zahn
V06	FILOSOFIA COM CRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHA?	Carmem Sanches
V07	'NÃO TENHO NADA O QUE DIZER': CAMINHOS PARA FILOSOFIAS NA ESCOLA?	Carolina Fonseca de Oliveira Camila Regina da Silva Pinheiro Priscila Liz Belmont
V08	COLORINDO SABERES: POSSIBILIDADES DE DENEGRIR A EDUCAÇÃO	Geisa Ferreira do Nascimento Camila Machado de Lima José Ricardo Pereira Santiago Júnior
V09	O COMUM NO CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA A HUMANIZAÇÃO DA ESCOLA	Denilson da Silva
MINICURSOS - VESPERTINO		
nº	MINICURSO	AUTOR (S)
V10	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CURRÍCULO, MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM	Isabel Matos Nunes
V11	BONECAS E HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Ana Cláudia Magnani
V12	EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA	Tiago Cau Marques
V13	FILOSOFIA E EXPERIÊNCIA DO PENSAR: PRÁTICAS FILOSÓFICO-INFANTES EM UMA ESCOLA DA REDE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CARIACICA, ES	Olimpio Muniz Gavi
V14	HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL: PRÁTICAS DE ENSINO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS-ES	Adilson Bulado Marques Franscielly Vago Moschen Maria Alayde Alcântara Salim
V15	LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL POSSIBILIDADES E DESAFIOS	Eliel dos Anjos dos Santos

SEMINÁRI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

40

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



FOTOS - REALIZAÇÃO DO EVENTO

QUARTA-FEIRA, 15/08/2018



SEMFILI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

42



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINIOLI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

43



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

44



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRIO

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

45



Realização: **UFES**
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRIO

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

46



Realização: **UFES**
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

47



Realização: **UFES**
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



QUINTA-FEIRA, 16/08/2018



SEMI-FILI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

49



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

50

SEXTA-FEIRA, 17/08/2018



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMIENLII

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

51



Realização: **UFES**
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMINÁRI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

52



Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



SEMFILI

Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

53



SÁBADO, 18/08/2018



Realização: **UFES**
Universidade Federal
do Espírito Santo

PPGEEB
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES





Caderno de trabalhos - Eixo 1

CADERNO DE TRABALHOS - EIXO 1

ENSINO DE FILOSOFIA, EXPERIÊNCIAS E MOVIMENTOS EM ESPAÇOS FORMAIS E
NÃO-FORMAIS

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 1

CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: INVENÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

PIOL, Andréa Scopel

Mestre em Ensino na Educação Básica (UFES). Professora da Rede Municipal de Aracruz, ES, e da Faculdade de Ensino Superior de Linhares, ES. E-mail: andrea_scopel@hotmail.com

PAIVA, Jair Miranda de Paiva

Doutor em Educação (UFES). Professor da UFES, Campus São Mateus, ES. E-mail: jmipaiva@gmail.com

Resumo: Este texto tem por objetivo problematizar a Filosofia e o seu ensino, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas em uma escola pública de Ensino Médio, no Município de Aracruz, ES. Situamos os modos de ensinar e de aprender filosofia no cotidiano escolar, cartografando os movimentos inventivos e a experiência de pensar com outros. Reativamos conceitos de Deleuze-Guattari, Kohan-Gallo, e pensamos a Filosofia na perspectiva de *experiência de pensamento*. Em nossa pesquisa, tomamos como referencial metodológico a cartografia deleuziana, que aponta para o acompanhamento de processos e a produção de dados que se fazem a partir de forças, movimentos, invenções, agenciamentos. Utilizamos a observação participante, entrevistas, redes de conversações e diário de campo. Do ponto de vista teórico, pensamos a prática filosófica no contexto de uma *educação menor*, a partir da qual promove política do cotidiano, produz resistências e cria novas formas de pensar esse ensino. Apontamos, como resultados,

potencialidades nas artes de fazer currículos, corroborando experiências filosóficas criativas. Afirmamos que é possível inventar um ensino de filosofia com experiências livres, transgressoras, potentes e criadoras, nas quais possibilitam fluxos de pensamentos, conexões, entradas e saídas.

Palavras-chave: Filosofia. Pensamento. Experiência. Criação.

Considerações iniciais

O ensino de Filosofia pode ser representado na história da educação brasileira, conforme Alves (2002), pela dialética ausência-presença. Desde o ensino enciclopédico da Primeira República, passando pelas diversas reformas educacionais, foi marcado pelo paulatino esvaziamento, culminando em sua exclusão pela Lei 5.692/71 (ditadura civil-militar de 64), retornando pouco a pouco a partir da década de 1980, com a redemocratização do país. Finalmente, retornou ao ensino médio em 2008 com a promulgação da Lei n. 11.684, que previa a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

A despeito dos recuos e barreiras, a inclusão da Filosofia como componente curricular da última etapa da educação básica brasileira foi uma conquista notável. Entretanto, a presença da filosofia nos currículos escolares vai além do reconhecimento legal dessa área do saber. Apresenta-se como algo desafiador às instituições de ensino, uma vez que se trata da implementação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino. Todavia, sua reintrodução no Ensino Médio nos desafia a repensar esse ensino enquanto processo *criativo* que nos convida à experiência de pensar com outros, abrindo-se para *experiências de pensamento* (KOHAN, 2000, 2009; GALLO, 2006, 2012).

Perguntaríamos, pois: como ensinar filosofia aos jovens do ensino médio? Como provocar a experiência de pensamento? Quais experiências de pensamento podem ser afirmadas nas escolas públicas de Ensino Médio? Como reinventar e

potencializar o ensino de filosofia? Responder as abrangentes questões ultrapassam os objetivos deste texto. Entretanto, considerando o estado de exceção vivido no país (ROVAI, 2016), se torna imprescindível demonstrar, pela pesquisa da universidade pública na escola pública (PIOL, 2015), o processo vivido no ensino de filosofia em escolas públicas de ensino médio, no município de Aracruz, ES¹.

Destacaremos a Filosofia como potência de pensamentos, arte de pensar. Assim, Kohan (2000; 2005; 2009) nos convida a ensinar/fazer filosofia como *experiências de pensamento*. Sugere um compromisso com o pensamento e a sua transformação, como nos mostra Foucault (1998): é um exercício de si no pensamento. Sílvio Gallo (2012, p. 48) nos sugere um ensino ativo da filosofia possibilita a abertura ao outro, ao aprendizado como encontro e criação, visando "a produção de singularidades, a emancipação intelectual daquele que aprende". Assim, argumenta Kohan (2005, p. 248): "Ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre".

Eis, então, o desafio: pensar num ensino de filosofia que permite emanciparmos, a possibilidade de ruptura, de pensar o não pensado e, conceber a Filosofia como arte do pensamento. Kohan (2005) nos mostra que pensar é encontrar. Encontrar-se com outro pensamento. Trata-se de "uma prática", de uma experimentação, de uma problematização. Há uma necessidade de educarmos no pensamento e de sermos educados pelo pensamento, transformando o que pensamos. Logo, Kohan caracteriza o pensar como um exercício infantil, buscando a infância do pensar, abrindo as portas ao impensável.

Nessa perspectiva, objetivamos discutir a Filosofia e o seu ensino na perspectiva de experimentação do pensamento, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas no cotidiano de uma escola pública de Ensino

¹ Este trabalho retoma ideias da Dissertação de Mestrado intitulada "Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES", defendida e aprovada, em dezembro de 2015, na UFES.

Médio de Aracruz, um município do interior do Espírito Santo, antes da emergência do Impeachment da Presidente eleita Dilma Rousseff, com a consequente imposição da Medida Provisória 476/2016, que reformulou o Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, estruturamos nosso texto em duas partes: primeiramente abordaremos a Filosofia e a especificidade do seu ensino. Reativamos, a partir de Deleuze-Guattari, Kohan-Gallo, a noção de ensino de Filosofia na perspectiva da *experiência de pensamento*. Num segundo momento do texto, experimentamos outros modos filosóficos, agenciamentos e afetos, movimentos inventivos do devir-experiência produzida no ensino de filosofia entre e com os participantes da pesquisa, em uma escola estadual de Ensino Médio. Apontamos, assim, para a potência criadora do cotidiano escolar, para as artes de fazer currículos, corroborando experiências filosóficas criativas. Tomamos como referencial teórico-metodológico a cartografia deleuziana, que aponta para o acompanhamento de processos que se fazem a partir de forças, intensidades, movimentos, invenções, agenciamentos. Como estratégias de pesquisa, citamos a observação participante, entrevistas, redes de conversações e diário de campo, realizadas no ano de 2015.

Consideramos a cartografia como colocar-se à espreita do que se inventa no cotidiano escolar como linhas de fuga criadoras, como viver experiência, no sentido de Larrosa (2002), deixar-nos tocar por aquilo que nos afeta, para que algo possa nos acontecer, para que as coisas que vivemos ou produzimos possam atravessar o pensamento e fazer-nos pensar diferentemente do que pensamos, conforme Foucault (1998), e constituir-nos como sujeitos da experiência.

Objetivamos, pois, na seção seguinte, explicitar o que concebemos como ensino de filosofia na perspectiva criadora e de experimentação do pensamento, assim como defender o ensino de filosofia na escola básica.

1 O ensino de filosofia: invenção e experimentação do pensamento

Buscamos pensar a dimensão da Filosofia como potência criadora de pensamentos e tratar a especificidade do seu ensino na perspectiva de *experiência de pensamento*.

Contextualizar o ensino de filosofia na educação básica numa perspectiva de experiência de pensamento coloca-nos à espreita do ato de criação e da recriação, o que nos desafia a indagar: o que é mesmo Filosofia? No livro *O que é a filosofia?* Deleuze-Guattari (1992) apontam para uma concepção criadora da atividade filosófica: a arte de inventar, de formar e fabricar conceitos, o que implica tratar o conceito como produto do pensamento. Nesse sentido, a atividade de criação conceitual constitui-se como expressão de uma "Filosofia da imanência", em que entrelaça pensamento e criação. O pensamento é criação e não um saber ou uma verdade, pois a filosofia não consiste em saber, não é a verdade que inspira a filosofia. A filosofia como atividade conceitual implica criação, o que remete compreendê-la como uma arte do pensamento, como experimentação. Poderíamos, então, chamar o trabalho do pensamento de experimentação? Supostamente sim, pois, para Deleuze-Guattari (1992, p. 47), o conceito é ato de pensamento operando em velocidade infinita: "[...] é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora".

Podemos pensar ainda: como a atividade filosófica de criação e experimentação se encontra com o ensino de filosofia? Pensamos que pelo convite a *pensar* de outra forma, pelo compromisso com uma ativação do pensamento e a sua transformação, um exercício de si no pensamento como nos mostra Foucault. Assim, a experiência como algo próprio no campo da Filosofia é um trabalho exclusivo do pensamento.

Nesse contexto, é indispensável pensar esse ensino como sinal de problematização filosófica, como um lugar de experimentação e criação, o que nos remete a possibilidade de escapar da *imagem dogmática do pensamento*, como nos ensina Deleuze (2006), e fazer *experiência de pensamento*, como nos propõem Gallo (2006, 2012) e Kohan (2000; 2009).

Se ensinar filosofia implica vivê-la, praticá-la e afetar de certa forma a vida dos sujeitos envolvidos; pensamos: o professor de filosofia dispõe dessas condições? Faz com que os estudantes sejam afetados em seu modo de vida e se tornem participantes ativos? Essas considerações foram um estímulo para pensar a filosofia e o seu ensino, a prática filosófica no cotidiano de escolas públicas. Trata-se, também, de uma atitude sentida, tocada pela própria experiência efetivamente vivida na prática, que de uma forma ou de outra, produziu uma inquietação.

Jorge Larrosa (2002), em seu texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, convida-nos a pensar sobre a experiência como possibilidade de algo que nos toca ou que nos acontece, e ao nos deixar tocar por aquilo que nos afeta, algo nos transforma, constituindo-nos como sujeitos da experiência. O sujeito da experiência não é um sujeito da informação, da opinião, do trabalho. É um sujeito que produz afetos, experiências, aberto à sua própria transformação. Nesse sentido, apoiamos em Larrosa para defender os sentimentos que derivam da própria atuação docente, o que permite apropriarmos da experiência.

A questão é pensar a potência criativa da Filosofia. Ensinar e aprender filosofia implica atividades do pensamento de modo a afetar a vida das pessoas que a compartilham, como afirma Kohan (2009) e, se a experiência nos é dada na forma de toque, de estímulo, de sensação como revela Larrosa (2002), como que o ensino de Filosofia possa se constituir como uma *experiência de pensamento*? Como

constituir-nos sujeitos de experiência filosófica de forma a fazê-la, praticá-la, vivê-la?

Diante das indagações, Kohan vem nos dizer que:

[...] Na relação entre ensinante e aprendiz de filosofia, [...] há sempre forças, espaços, potências do pensamento em colisão [...]. Quem ensina filosofia dispõe um espaço no pensamento – um campo para pensar – a quem aprende; para fazê-lo, supõe certa concepção do aprender, do ensinar e da relação entre ambos. Ao mesmo tempo, assim como ensinar e aprender são atividades ou formas do pensamento (KOHAN, 2009, p. 10-11).

Nessa perspectiva, Kohan convida um professor de Filosofia a exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros; deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado; oferecer caminhos para sua prática, fazendo-se interrogar, examinar, recriminar e valorizar. Assim, ensinar Filosofia implica, então, vivê-la, praticá-la e examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia. É deixar fazer tocar em nós e nos outros por aquilo que nos afeta de modo a produzir experiência, no sentido de Larrosa.

Compreendemos, então, que não cabe ao ensino de filosofia reproduzir simplesmente a lógica explicadora que leva ao embrutecimento (RANCIÈRE, 2013), o que seria uma prática antifilosófica; ou fazer das aulas de filosofia um exercício de contemplação filosófica, uma vez que a Filosofia não é contemplação (DELEUZE-GUATTARI, 1992), o que levaria a uma estagnação, no dizer de Gallo (2012), da própria Filosofia.

Para Gallo (2012), pensar o ensino de filosofia é uma forma de exercitar o pensamento em nossos "tempos hipermodernos", problematizá-lo no contexto de uma "educação menor" que cria linhas de fuga, faz trincheiras de resistência, de minoridade. Uma educação menor para o ensino de filosofia é aquela que pratica nas salas de aula como produção de algo para além das grandes políticas, ou seja, de uma "educação maior".

No dizer de Gallo (2012, p. 78), uma educação maior é aquela organizada, reconhecida, instituída dos grandes projetos, das políticas públicas de educação, dos parâmetros, das diretrizes, das leis, "pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder". A educação maior é produzida na macropolítica, feita dentro dos controles preestabelecidos. Uma educação menor está no âmbito da micropolítica. É um ato de militância, de revolta contra os sistemas instituídos, resistências às políticas impostas. É a sala de aula como trincheira, como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância para alguém ou para além de qualquer política educacional. O professor militante está na sala de aula agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, "cavando trincheiras de desejo" (GALLO, 2003). Nesse sentido, Gallo (2012, p. 26-27) nos propõe pensar assim o ensino de filosofia: "ensinemos filosofia, então, como cães cavando buracos, ratos fazendo tocas".

Na seção seguinte, mostramos a atividade filosófica de experimentação para exercer o pensamento, em uma escola pública estadual de ensino médio do município de Aracruz, ES, como um projeto de pesquisa-experimentação, um movimento criador mediado pela pesquisa universitária na universidade pública, convida os jovens ao pensamento, à descoberta, à provocação de seu pensamento.

2 Experiências de filosofia no ensino médio

Como deixar o pensamento fluir à produção do diferente? Como o pensamento abre espaço para a criação? De acordo com Deleuze (2003, p. 89), "sem algo que nos force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que 'dá a pensar'; mais importante do que o filósofo é o poeta". É somente a partir dos afetos, dos encontros, que podemos ir além dos nossos limites. Para Spinoza (2008), o corpo

humano pode ser afetado de muitas maneiras nas quais sua potência de agir pode aumentar ou diminuir.

Em nossa pesquisa, apostamos nos afetos e nas afecções, naquilo que faz a vida pulsar em um constante devir, atravessados em acontecimentos do ensino de filosofia no cotidiano de escolas públicas. Nos encontros com as professoras e os estudantes procuramos cartografar os agenciamentos, os afetos, o ato criativo que se faz a partir de encontros, de algo que nos desloca e nos afeta, desestabilizando nossas próprias certezas, abrindo em nós um espaço para o impensável.

Nesse contexto, a questão que se coloca agora é: como fazer experiência de pensamento nas aulas de filosofia? Como experimentar uma questão filosófica? Quem é o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse encontro filosófico? Quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar... Inventamos. Não há métodos fechados, regras, manuais para ser seguidos nas aulas de filosofia. É necessário ser professor-filósofo, um artesão, criar atividades, exercitar a criatividade, permitir e permitir-se, afinal, fazer *experiência de pensamento*.

Ora, é precisamente do devir-docência, das “artes de fazer” dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) que proliferam nos espaços e tempos escolares que arriscamo-nos destacar neste texto: as capturas feitas no cotidiano de uma escola pesquisada, os movimentos inventivos dos processos de ensinar e aprender filosofia, os artefatos que professores usam em suas invenções curriculares.

Reiteramos que as experiências aqui narradas foram ‘capturadas’ a partir de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual apostamos em um modo metodológico que considera os processos de produção de dados que se fazem a partir de forças, pensamentos, criação, agenciamentos: o princípio da cartografia deleuziana, que visa acompanhar um processo, conforme Barros e Kastrup (2012), de produção de dados de uma pesquisa durante o trabalho de campo.

Nesse sentido, o nosso desafio foi o de aproximar da cartografia e acompanhar os movimentos e invenções que se potencializam nos encontros com os sujeitos no ensino de filosofia. Assim, resolvemos nos arriscar e agenciar com a professora de filosofia alguma coisa.

A cartografia deleuziana constitui-se de agenciamentos e, de acordo com Barros e Kastrup (2012), lança mão da observação participante. Nessa perspectiva, utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, *redes de conversações* com estudantes e entrevista com a professora de filosofia. Utilizamos o diário de campo como um instrumento de trabalho da observação participante.

Iniciamos a nossa observação participante no cotidiano da escola pública em Fevereiro de 2015, se estendendo até Agosto do mesmo ano. Assim, ao longo de seis meses vivenciando experiências no cotidiano dessa escola pública, especialmente com a professora de filosofia e estudantes do ensino médio, acompanhamos processos produzidos nesse ensino, possibilitando-nos pensar alguma coisa com os sujeitos participantes.

Narraremos, então, uma experiência coletiva², que é resultado dos agenciamentos dos corpos, da simpatia, dos afetos, do encontro de uma boa relação com os participantes da pesquisa e os movimentos de criação nos cotidianos escolares.

2.1 *Devir-docência: entre agenciamentos e invenções*

Numa manhã do dia 21 de agosto de 2015, um acontecimento surpreendente: o nosso *World Café Filosófico*³, um movimento de táticas cotidianas, como nos propõe

² Essas experiências retomam ideias da Dissertação de Mestrado intitulada "Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES", defendida em dezembro de 2015, na UFES.

³ A inspiração dessa atividade é clara: remetemo-nos à experiência, cujo ponto de partida situa-se em 1992, na Praça da Bastilha, em Paris, com o filósofo Marc Sautet, e que se espalhou pelo mundo em diversas modalidades, inclusive no Brasil. Na experiência francesa, reuniram-se pessoas das mais variadas origens, para

Certeau (1994, p. 100-101): "Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade dos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante [...]. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia". Astúcia que remeteu para além do cumprimento de uma aula, de um conteúdo de ensino ou de uma resposta adequada, justa. Provocaram desejos, invenções, encontros, devires, afetos, intensidades, potências e experiências de pensamentos filosóficos, como as linhas molares, as linhas flexíveis, as linhas de fuga das quais Deleuze-Guattari (1995) sinalizam.

Nesse sentido, buscamos linhas para inventar e produzir algo no espaço praticado, dando vida e sentido às coisas, às pessoas, ao currículo. Mas, o que podemos narrar desse acontecimento/agenciamento coletivo?

Podemos dizer que se trata de um movimento criativo e inventado coletivamente. Nos momentos de planejamento na escola, articulamos as temáticas de acordo com a proposta de ensino da escola, pensamos na metodologia que poderia contribuir com o desenvolvimento dos temas e na dinâmica que iríamos adotar para organizar o material para pesquisa, os grupos de estudantes, as atividades, o tempo-espaço, dentre outras questões. Para tal, foram escolhidas duas *temáticas*⁴ para problematização do *World Café Filosófico*: "Negra morte, morte negra" e "Suicídio assistido: um direito?".

A princípio, criamos um blog para que pudéssemos articular as sugestões de textos para leituras, sites para pesquisas, vídeos, imagens e documentários

um debate, mediado pelo filósofo, que assim resume o sentido de sua empreitada (surgida ao acaso): "as páginas que se seguem tentam mostrar que esse uso espontâneo da filosofia em público não se deve ao acaso. Elas propõem que recuemos um pouco da crise atual para tentar identificar sua origem. Melhor ainda, convidam a confrontar a crise do mundo atual com a da cidade grega, onde nasceu a filosofia. Pois a filosofia nasceu há dois e mil quinhentos anos, numa situação de crise espantosamente semelhante à que conhecemos hoje: a crise da democracia ateniense. Por mais incrível que pareça, encontramos-nos, em larga medida, num impasse análogo..." (SAUTET, 2003, p. 11).

⁴ As temáticas para o *World Café Filosófico* foram escolhidas pela professora juntamente com a pesquisadora, nos planejamentos e conforme os temas explícitos no "currículo prescrito da escola". Os estudantes estavam empolgados para tal atividade, pois haviam levantado possibilidade em nossas *redes de conversações*.

pertinentes às temáticas. Para trabalhar as temáticas, os estudantes foram divididos em grupos, formando seis grupos (incluindo duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio), sendo que três grupos ficaram com o tema "Negra morte, morte negra", e os outros três grupos com o tema "Suicídio assistido: um direito?". Assim, cada grupo foi realizando pesquisas e levantando questionamentos referentes à sua temática.

Chegou o dia do *World Café Filosófico*: os estudantes saíram da sala de aula, sendo acolhidos num ambiente diferente: uma música de recepção, um número com os dados de seu grupo e uma folha de planta, a qual eles foram alertados para mantê-la viçosa até o final do encontro. As atividades do Café Filosófico foram divididas em momentos/dinâmicas diferentes que destacaremos abaixo:

Dinâmica 01: Momento de sensibilização

Os estudantes escolheram uma mensagem na caixinha. Após a escolha, aqueles que pegaram uma mensagem com tinta preta foram convidados a fazer uma viagem na rua por pelo menos 5 minutos. Enquanto eles estavam viajando, os outros estudantes foram convidados a se esconderem. Quando os estudantes-viajantes retornaram não encontraram ninguém no local. Alguns estudantes falaram: *Pensei que iríamos encontrar uma surpresa*. Outros perguntaram: *Cadê eles?* De repente, eles aparecem batendo palmas, abraçando-os, dando-lhes boas vindas com muita alegria. E todos ficaram alegres. Após o acolhimento, a professora convida-lhes para sentar em suas mesas e pergunta: *Como vocês se sentiram ao chegar e não encontrar os colegas? Por que será que algumas pessoas procuram a morte? Por que algumas pessoas são rejeitadas ou sentem-se rejeitadas?* Estudantes relatam:

- *Porque é muito triste se sentir sozinhos ou desprezados.*
- *Porque a morte é um refúgio para a dor.*
- *Por que essas pessoas não têm ninguém para conversar.*
- *Foi ruim chegar aqui e encontrar tudo vazio, sem ninguém. As pessoas fazem muita falta.*

Contextualizando essa atividade pensada, a tática da sensibilização para trabalhar os temas filosóficos é importante, como nos sugere Gallo (2012), em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia*. Aborda a sensibilização como a primeira etapa de uma oficina de conceitos, que consiste em chamar a atenção para o tema de trabalho, criando uma empatia e mobilizando-o para a problemática em questão.

Dinâmica 02: Conhecendo e investigando as duas temáticas: 1) Negra morte, morte negra; 2) Suicídio assistido: um direito?

No espaço havia seis mesas de convidados e em cada mesa havia um anfitrião. Cada mesa recebeu um pergunta para pensar, discutir, responder e/ou lançar novas perguntas às outras mesas. Descrevemos abaixo algumas questões abordadas:

- Discutir eutanásia e suicídio assistido. Por que se afirma que a Eutanásia pertence ao campo da bioética e do biodireito?
- Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30.000 são jovens entre 15 e 29 anos. O maior número desse percentual é de jovens negros. Discutir/pensar essa problemática.
- Problematicar a taxa de jovens negros assassinados no Espírito Santo segundo dados de uma pesquisa realizada em 2007 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Após todos os grupos terem discutido, respondido ou elaborado outras perguntas, os convidados viajaram para as outras mesas, com exceção dos anfitriões que permaneceram para receber os viajantes. Nas mesas pensaram, discutiram, produziram respostas e anotaram em um papel. Foi um momento interessante de pesquisa coletiva, os estudantes se interagiram entre as outras mesas, trocaram pensamentos de forma descontraída. Terminada a viagem, todos retornaram as suas mesas e apresentaram para os outros grupos o que colheram durante a sua viagem. Aqui, a professora de filosofia abre espaço para complementar os questionamentos dos estudantes, enfatizando o campo teórico do conhecimento e as práticas socioculturais. A partir desse movimento, Gallo (2012, p. 129) diz que o professor de filosofia é aquele que faz a mediação, que instaura um

novo começo, para então, sair da cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas.

Dinâmica 03: Fazendo, pensando, conversando...

Cada anfitrião recebeu um desafio para ser cumprido, que escolhe um convidado de sua mesa que terá a missão de desenvolver algumas atividades práticas que norteiam tanto a especificidade da inclusão quanto o respeito à diversidade.

- **Desafio do grupo Negra Morte, Morte Negra:**

- 1- Você é negro e terá que ir a determinados locais marcados pelo animador.
- 2- Você é negro e teve uma batida policial na festa em que você estava porque teve uma denúncia sobre tráfico de drogas. Tome uma atitude diante disso.

Os estudantes que participaram da dinâmica falaram sobre o que sentiram na execução da tarefa, assim como outros estudantes se pronunciaram.

Estudante 01: *Não é fácil ser negro no Brasil. Somos ainda discriminados por outras pessoas.*

Estudante 02: *Mas, no Brasil, a maioria das pessoas é de origem negra. Não deveria haver tanta discriminação assim. O problema é que isso não acaba. Todo mundo diz que não tem discriminação, mas tem sim. Eu passo várias vezes por isso.*

Estudante 03: *Quando comecei a estudar nessa escola o ano passado percebia que os meus colegas me olhavam de forma discriminada só porque eu sou diferente deles em relação à cor.*

Estudante 04: *Aqui mesmo já aconteceu uma situação dessas. Um dia uns meninos estavam correndo na rua porque estava chovendo. E um carro da polícia parou e revistou os meninos, sem querer saber o motivo que eles estavam correndo. Será que isso iria acontecer se eles não fossem negros?*

Dinâmica 04: Problematizando

O anfitrião de cada grupo recebeu um questionamento sobre o seu tema. Escolheu um membro do grupo para visitar as outras mesas de seu mesmo tema à procura de respostas. Os viajantes anotaram as respostas colhidas e discutiram as mesmas com o seu grupo. Após a discussão, todos os estudantes-viajantes apresentaram seus conhecimentos e os outros membros dos grupos fizeram

questionamentos. Vejamos a questão problemática dos grupos 01 e 05 e a discussão dos estudantes:

- **Problemática do grupo 01:** "O problema é que ninguém quer pensar na morte. As pessoas acham que são infinitas. Esse apego à vida é assustador". Como vocês analisam essa situação?

Estudante 01: Se apegar às coisas materiais é uma ilusão da vida.

Estudante 02: Mas, a gente tem que construir coisas aqui.

Estudante 01: Pra quê? Para a vida eterna não precisamos adquirir bens materiais.

Estudante 02: Quem de nós não quer adquirir nada na vida?

Estudante 03: Mas apegar à vida é diferente de adquirir alguma coisa, como uma família.

Estudante 04: O mundo está assim porque as pessoas só pensam em riquezas e em si.

Estudante 05: Todo mundo tem que encontrar um sentido para a própria vida e isso não significa se apegar às coisas, ao corpo.

Estudante 01: Queremos ter uma vida valorizada.

Estudante 06: Mas é você que tem que valorizar a sua vida.

Estudante 01: Mas a sociedade, o governo, as pessoas tem que fazer algo em favor à vida.

Estudante 08: Tem uma mulher que eu conhecia que se matou porque não conseguiu adquirir nada na vida dela.

É interessante observar o descolamento do foco do conteúdo que um estudante faz, trazendo-o para uma situação real, recorrendo a um acontecimento e relacionando-o a vida presente. Uma atividade que favoreceu espaços no pensamento, fazendo com que se ocupassem de si mesmos. Para Kohan (2009, p. 62), o que está em jogo em uma atividade filosófica é a política do pensamento. Então, que espaço ocupamos no pensamento e que espaço deixamos para os outros em nossas aulas de filosofia?

- **Problemática do grupo 05:** O relatório do Fórum apontou que a segurança pública precisa incorporar a juventude como um público prioritário. Como deve ser feito isso na prática? A quem cabe este papel?

Estudante 01: A juventude tem que ser priorizada. É papel dos governantes, da família, das instituições dar ocupação aos jovens para não ficarem à toa. Tipo um projeto de conscientização, de atividades atraentes, organizando a sociedade, conscientizando todas as pessoas, ensinando por meio da Filosofia.

Professora: Na escola, não é apenas papel da Filosofia, da Sociologia, da História ou da Geografia, por exemplo. Penso que é papel de todas as áreas do conhecimento e não só de algumas disciplinas. Todas podem trabalhar as questões sociais. E, ocupar os jovens com que? Ensinar uma questão ou dar o direito de ser jovens?

Estudante 02: Mas a escola só quer saber da nota, do Enem. Aprender a decorar na escola vai adiantar? Tem que aprender para o dia a dia. A escola tem que ensinar isso. Tipo isso aqui.

O que podemos pensar ou problematizar quando um estudante ou um grupo de estudantes destacam com um simples gesto que a escola tem que ensinar "isso aqui". O que estes estudantes quiseram dizer com isso? O que pensaram? O que essa atividade afetou? Trouxeram o foco para a realidade presente, para o Café Filosófico, quando o assunto era a escola. Uma "arte de inventar" que provocou e produziu pensamentos na vida dos estudantes.

Dinâmica 05: criando conceitos

O anfitrião de cada grupo definiu um membro do seu grupo para fazer um intercâmbio com outro grupo. Cada membro levou para o outro grupo uma situação-problema para ser resolvida. Desse modo, cada grupo recebeu com entusiasmo o seu visitante que, ao problematizar a questão, ora os pensamentos divergiam, ora chegavam num consenso. Foi muito interessante. Cada membro visitante voltou a seu grupo e apresentou as soluções encontradas, com o objetivo de criar conceitos em relação à situação discutida. Por fim, todos os outros participaram efetivamente da discussão. Vejamos uma situação problema pensada e discutida:

- **Situação 01 – Grupo *Eutanásia e Suicídio Assistido*:**

Problemática: Milla, uma mulher de 42 anos entrou em profundo estado de depressão. Ela mora na Bélgica e entra com um pedido de suicídio assistido, alegando que não tem mais alegria de viver, mas quer uma morte digna. Ela conseguiria que seu pedido fosse atendido? Por quê? E se ela morasse no Brasil, conseguiria que seu pedido fosse atendido?

Estudante 01: Morando na Bélgica, conseguiria a aceitação de seu pedido de suicídio assistido, mas no Brasil, não conseguiria. É crime.

Estudante 02: Mas, não deveria ser crime. Se a pessoa decidiu sobre seu poder de morte, por que a sociedade reprime? Deveria legalizar. Ele está sendo ético com a decisão da vida dele, mas a sociedade não é ética com a decisão das pessoas.

Pensamos com a enunciação desse estudante, que parece querer nos revelar que a sociedade controla o indivíduo, extirpando-lhe a autonomia da vontade. A

prática do suicídio assistido, que consiste na proibição no “direito de morrer com dignidade, de serem assistidos durante a sua morte” é proibida no território brasileiro. É um conflito entre a “autonomia da vontade” na questão do suicídio assistido e a decisão do Estado, que normaliza seus indivíduos.

Finalizando as atividades do café filosófico, cada participante do encontro mostrou como estava a folha da planta que recebeu no início do encontro. A professora perguntou: Por que ela se encontra de tal maneira? O que aconteceu com ela? Que relação podemos fazer com as nossas vidas? No contexto da discussão os estudantes produziram alguns enunciados:

Estudante 01: *A minha murchou. Ela é muito frágil.*

Estudante 02: *A minha continua do mesmo jeito porque é mais resistente.*

Estudante 03: *A nossa vida é como uma folha e nós precisamos cuidar dela.*

Contextualizando os enunciados, algo nos chama atenção quando este estudante diz, se referindo à vida: “precisamos cuidar dela”. Tal frase nos impulsiona ao trajeto produzido, conforme Kohan (2009, p. 36) nos sugere: a filosofia é um modo de vida. E é disso que se trata quando ensinamos filosofia: de um modo de vida. Sócrates “[...] não dá a luz ao saber que seus alunos aprendem [...], ele é sim a pedra de toque que determina se o que os jovens dão à luz é de algum valor ou não”. De modo que a função do professor de filosofia, antes que de um explicador, embrutecedor, seria a de ser “uma pedra de toque”. Assim, consideramos que o professor de filosofia pode exercitar a filosofia que é posta em jogo nas aulas.

3 Considerações finais

Reiteramos que o ensino de filosofia deve afirmar uma “política de pensamento que ajude a potenciar a uns e a outros”, ou seja, possibilitar a *experiência de pensamento*. Para tanto, concordamos com Gallo que é preciso problematizar esse ensino no contexto de uma “educação menor”, que cria linhas de

fuga, faz trincheiras de resistência e minoridade, que investe nas diferenças e experimenta jeitos próprios, que enxerga o mínimo e o efêmero nos processos educativos.

Assumir uma postura ativa diante do ensino de Filosofia na Educação Básica é um convite à experimentação do pensamento, a um exercício filosófico aberto ao risco e à criatividade, cabendo ao professor o desafio de um ensino que propicie a emancipação e não o *embrutecimento*, a liberdade e não o controle, a vida e não a morte, como nos sugere Kohan (2009).

Referências

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Orgs.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Medida Provisória 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...].

_____. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...].

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V.1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 17-35, 2006.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

KOHAN, W. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: Kohan, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PIOL, A. S. **Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo. CEUNES, 2015.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROVAI, R. **Golpe 2016**. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2016.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 1

A BOTÂNICA NO ESPAÇO NÃO FORMAL: INTERVENÇÃO DE ILUSTRAÇÕES NO ENSINO DE MORFOLOGIA VEGETAL

SILVA, Luan Ericlis Damazio;

AOYAMA, Elisa Mitsuko

Universidade Federal do Espírito Santo

Como ocorre com o ensino de grande parte dos conteúdos de biologia explorados nos diversos níveis, o ensino de botânica é marcado por diversos problemas, a exemplo da falta de interesse dos discentes por este tipo de conteúdo. Além disso há escassez de recursos didáticos, equipamentos e materiais que atraem a atenção dos alunos. A fim de contornar esse problema e despertar o interesse para Biologia Vegetal nos educandos faz-se uso dos espaços não formais de ensino que aparecem como significativos no processo de educação científica e oferecem recursos que possam contribuir para o ensino.

Segundo Rodrigues e Martins (2005) os ambientes de ensino não-formal assumem cada vez mais um papel de grande relevância na educação em, para e sobre Ciências, sendo considerados como espaços ideais de articulação do afetivo, do emotivo, do sensorial e do cognitivo, do abstrato e do conhecimento intangível, da

(re)construção do conhecimento.

O presente trabalho, foi desenvolvido no espaço não formal de ensino, Centro Cultural Araçá, situado em área urbana no município de São Mateus, Estado do Espírito Santo, apresenta um estudo sobre a utilização de práticas ilustrativas como estratégia didática para o ensino de morfologia vegetal.

O objetivo geral foi favorecer o ensino de botânica, através das ilustrações como ferramenta didática para o ensino de morfologia vegetal, utilizando das potencialidades do espaço não formal de ensino Centro Cultural Araçá.

E teve como objetivos específicos: Analisar como os recursos disponíveis nesse espaço não-formal podem ser utilizados para otimizar o Ensino de Botânica de modo significativo; Contribuir com a formação de conceitos científicos articulando teoria e práticas ilustrativas; Observar se a percepção e o interesse dos alunos são alterados após a intervenção das práticas ilustrativas.

O presente trabalho foi aplicado como "Oficina de Botânica" e contou Com um total de 41 participantes; a oficina foi dividida em sete temas de acordo com o conteúdo de morfologia vegetal. (Raiz, Caule, Folha, Flor, Fruto e Semente) e aplicadas em duas etapas: Teórica e prática.

Tabela 1: Número de turmas e quantidade de participantes da pesquisa.

Tema das aulas da oficina	Número de alunos por oficina
DIAGNÓSTICO	21 (vinte e um) alunos
RAIZ	9 (nove) alunos
CAULE	4 (quatro) alunos
FOLHA	6 (seis) alunos
FLOR	6 (seis) alunos
FRUTO	7 (sete) alunos
SEMENTE	7 (sete) alunos

Esta pesquisa caracteriza-se com uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) e a metodologia da pesquisa abordou: análise de questionários aplicados antes das aulas teóricas, procurando identificar a percepção dos alunos antes do

contato com o conteúdo; elaboração de práticas referentes à morfologia vegetal; aplicação do mesmo questionário com o objetivo de mensurar a evolução do conhecimento dos alunos acerca do conteúdo, após as práticas ilustrativas.

Os resultados confirmaram de modo geral, que as ilustrações atraem e despertam o interesse pelo conteúdo nos alunos para a botânica; com o desenvolvimento das práticas e das ilustrações constatou-se maior aprendizado dos educandos sobre o tema, expondo a importância das práticas no ensino de Botânica.

Fontana e Cruz (1977) descrevem que o desenho pode servir como elemento de apoio para a compreensão de um conteúdo, bem como indicador do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nos depoimentos dos participantes, pôde-se perceber que a proposta de ensino de botânica no espaço não formal foi eficaz.

Salienta-se a importância da busca por diferentes formas de ensinar e aprender biologia, uma vez que é fundamental que docentes aceitem o desafio de desenhar mais para ensinar. Essa premissa pode ser aqui aplicada considerando-se a ilustração como uma estratégia pedagógica possível e diferenciada no ensino de botânica. (AINSWORTH et al., 2011).

Pôde-se concluir através dos dados amostrais que o uso da ilustração somada a outras práticas pedagógicas favoreceu uma aprendizagem satisfatória, pois eles contornam dificuldades e completam lacunas no ensino de botânica. Desse modo, empregar uma metodologia de ensino que proporciona a participação ativa do aluno e desperte o interesse pelo saber, garante a construção de um conhecimento com uma visão mais globalizada e favorece a prática docente.

Palavras-chave: Aula prática. Ilustração. Aula de campo e Ensino de Botânica.

Referências

AINSWORTH, Shaaron et al. Drawing to Learn in Science. **Science**, v.333, p.1096-1097, 2011.

FONTANA, R. C. M. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

RODRIGUES, A.; MARTINS, I. P. **Ambientes de ensino não formal de ciências: impacte nas práticas de professores do ensino básico**. VII Congresso, 2005.

OFICINA

OFICINAS - EIXO 1

**ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHA OU SOBRE *SUSPENSÃO*,
ATENÇÃO E *PROFANAÇÃO* NA ESCOLA. POR QUE NÃO?****SAMPAIO, Carmen Sanches**

Professora Associada, Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Co-coordenadora da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad)
Email: carmensanches.unirio@gmail.com

Resumo

A quem interessa que boa parte das crianças das classes populares não aprendam, na escola, a ler e a escrever? Que não aprendam a ler e a escrever dizendo a sua palavra, o que pensam e sentem a partir dos modos como vivem! Em um projeto de formação docente, no encontro entre universidade e escola básica, a experiência de encontros de filosofia *com* as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas Rodas de Filosofia, uma ideia-proposta: o "abecedário Ubuntu da turma 201". Uma ação filosófica, educativa e alfabetizadora que abre possibilidades para a profanação de saberes de seus usos hegemônicos – uma alfabetização acartilhada – relacionando-os às curiosidades infantis, aos desejos e quereres das crianças e adultos e que, sobretudo, gera *atenção*. Atenção à *singularidade do acontecimento*. Atenção ao presente. Com as crianças, com seus modos próprios e comuns de aprender, a aposta em uma alfabetização como ato poético e, portanto, criador. Com elas, no movimento de juntxs pensarmos, abertura às incertezas, às dúvidas e aos desconhecimentos. Afinal, que infâncias atravessam e habitam a escola? Que infâncias nos habitam e nos atravessam? Esta oficina, uma oficina-convite para *conversar* sobre uma *alfabetização sem cartilha*. No movimento de produzir o

abecedário lendo e escrevendo e pensando nas palavras e em seus sentidos, as crianças as ouviam, as saboreavam, *as tocavam com a ponta da língua* exigindo perguntar-nos: o que passa quando é a linguagem mesma a que aparece em sua materialidade, em seu fulgor, em sua determinação?" O que pode passar? Interrupção, criação, liberdade, autoria?

Palavras-chave: Alfabetização. Autoria. Cotidiano escolar. Filosofia *com* crianças.

Referências:

KOHAN, Walter. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **Em Caxias, a filosofia en-caixa?** A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 6. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola** – uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAMPAIO, C. S. & RIBEIRO, T. & VENÂNCIO, A. P. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola. *Revista Teias*, v. 18, n. 50, 2017 (jul./set.).

FILOSOFIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO: prática filosófico-infante possível com alunxs do ensino fundamental II

GAVI, Olimpio Muniz

Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: olimpiomg@gmail.com

SANTOS, Maria da Penha

Professora das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: penhasant@gmail.com

ROSA, José Ailto Vargas da

Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: ailtovargas@hotmail.com

Resumo

Esta oficina objetiva oferecer aos participantes uma composição prática filosófico-infante possível do seu movimento com alunxs do ensino fundamental II, concebendo-a como potência inventiva e de resistência da *experiência do pensar*. Conforme Walter Omar Kohan, na *experiência do pensar* não se trata de ensinar ou de se transmitir um saber filosófico, mas de fazer a filosofia valorizar o processo de investigação, buscando favorecer a autonomia do pensamento, ao abrir um diálogo com infinitas redes de ideias e perspectivas. Nesse sentido, nossa atividade persegue como objetivo geral: apresentar um caminho possível com/no território de uma escola pública, com alunos do ensino fundamental II, pelo qual a filosofia, com a experiência do pensar, pode desenvolver uma aula inventiva e potente nas Redes do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende: a) compor com os

participantes uma prática filosófico-infante, com o conceito “amizade”, na perspectiva da *experiência do pensar*; e b) propor a *experiência do pensar* como possibilidade de abertura para novas perspectivas prático-filosóficas no ensino fundamental II. Esta oficina se justifica pela apresentação de práticas filosófico-infantes capazes de potencializar os sujeitos que integram a Rede de Ensino Fundamental para a abertura com outros modos de fazer escola. Destaca o uso de referencial teórico-metodológico pautado na cartografia deleuziana, de abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa de campo mediante experiência coletiva do pensar com grupos de alunxs. Ao final da atividade compreender-se-a que a *experiência do pensar* pode contribuir na criação de práticas filosóficas inventivas e de resistência no território Escolar.

Palavras-chave: Experiência. Invenção. Resistência.

‘NÃO TENHO NADA O QUE DIZER’: CAMINHOS PARA FILOSOFIAS NA ESCOLA?

OLIVEIRA, Carolina Fonseca

BELMONT, Priscila Liz

PINHEIRO, Camila Regina da Silva

Nefi - Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Resumo:

Que diálogos nós queremos ter na escola quando a filosofia é a palavra proposta em uma sala de aula? Filosofias podem ser ensinadas, ou são elas, as próprias experiências que acontecem nos caminhos de uma conversa? E que conversas podem acontecer quando não temos nada a dizer?

A proposta dessa oficina é um convite a pensarmos sobre o que se compreende como ensino de filosofia, como prática e componente curricular ou, enquanto experiência do pensamento que pode acontecer tanto em um espaço-tempo específico ou no cotidiano em sala de aula.

Esse convite foi criado a partir de uma carta de 1954 da escritora Clarice Lispector para o também escritor Fernando Sabino no livro *Cartas Perto do Coração* 2001. Esta carta nos colocou a pensar sobre as conversas e escritas que movimentam os pensamentos em uma aula de filosofia. Na carta, a escritora revela que, mesmo “não tendo nada o que dizer”, deseja continuar o contato com Fernando, através das cartas, numa relação de não ter o que dizer que também é um caminho que nos coloca a pensar, um pensar livre e inesperado, mas, que promove bons encontros, diálogos escritas.

E nesse diálogo com o “indizível”, nos questionamos: O que professores e alunos esperam e querem dizer nos encontros com a filosofia na escola? Esse questionamento nos permite pensar sobre que filosofia ou filosofias habitam a escola.

Os encontros que não hierarquizam lugares de fala entre professores e alunos num movimento não linear, que não priorizam como verdades estabelecidas os conceitos filosóficos que em maioria foram constituídos numa perspectiva eurocêntrica, encontros que permitem que todos possam dialogar com suas próprias experiências e delas experienciar o novo, que pode nos levar aos caminhos para viver as filosofias na escola.

Palavras chave: Filosofia. Ensino. Escola. Conversas. Diálogos.

MINICURSO

MINICURSO - EIXO 1

EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

MARQUES, Tiago Cau

Bacharel em Comunicação Social, Licenciado em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFES. Email: t.camarques@gmail.com

Resumo

O minicurso "Educação popular como possibilidade de resistência" apresenta um investigação sobre e educação não formal como ferramenta de combate à desigualdade social, pobreza e violações dos direitos humanos na vila de Regência Augusta após o crime ambiental provocado pela Samarco S/A. Para isso utilizou-se de pesquisa exploratória cujos resultados foram analisados com o enfoque do materialismo histórico e dialético, visando entender o contexto e os sujeitos envolvidos, neste caso crianças, e as ações que visam mitigar os impactos, promovendo uma regeneração ambiental, social, econômico e cultural da população na vila. Até o presente momento, o Espaço Cultural Casa Rosa tem alcançado seu objetivo.

Palavras-chave: desigualdade social. Identidade. Educação popular.

FILOSOFIA E AUTOCONHECIMENTO NA MEDITAÇÃO ZAZEN

Arlindo Rodrigues Picoli

Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. E-mail:
arlindo.picoli@ifes.edu.br.

Resumo

Para fundamentar esse minicurso efetuamos uma investigação especulativa baseada no estudo e em experiências interpretativas de texto de Michel Foucault, Pierre Hadot e vivências de meditação praticadas no mosteiro Zen, em Ibirapu, ES. Partimos da hipótese de que o modo de vida praticado no Zen conseguiu preservar técnicas milenares, muito parecidas com os exercícios (*askesis*) praticadas na filosofia antiga e que só conhecemos por referências parciais e pouco detalhadas nos textos filosóficos. Nosso objetivo é possibilitar a experiência do autoconhecimento, enquanto cuidado de si, por meio da técnica zazen. A prática de exercícios nas escolas de caráter filosófico-práticos, simples, e despojados de intenções religiosos, como a técnica do zazen, pode representar uma oportunidade nova de autoconhecimento, além de desenvolver a atenção, e o controle da ansiedade e a transformação da maneira de perceber a si mesmo e a realidade exterior. Sua utilização na escola, se empregada para potencializar a compreensão dos alunos de temas tratados apenas teoricamente terá um impacto positivo no interesse daqueles que ainda tem dificuldade com conteúdos abstratos. Trata-se de, na medida do possível, inventar novas técnicas eficazes que, organizando o espaço, o tempo e as informações, possibilitem a transformação de si mesmo. O discurso de que a escola está em crise, em ruínas, não tem novidade alguma, aconteceu antes e seguirá acontecendo sempre. Acreditamos que a educação mude com pequenas ações e grandes ousadias, e neste caso esperamos estar contribuindo, não com

respostas, mas com a necessária atitude inicial de mudança e deslocamento que caracteriza a filosofia do cuidado de si.

Palavras chave: Zazen. Cuidado de si. Autoconhecimento.



Caderno de Trabalhos - Eixo 2

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 2

COTIDIANOS ESCOLARES, CURRÍCULOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO).

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 2

EJA: REPRESENTAÇÕES SOBRE EXCLUSÃO NUMA ESCOLA DO NORTE DO ES

PAIVA, Karla Cristina Ewald de

Graduada em Administração pela UFES (1996) e em Pedagogia pela Estácio de Sá (2017). Email: kewald@hotmail.com

Resumo

Este estudo visa discutir as representações sociais referentes ao abandono escolar de um grupo de estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em São Mateus, norte do ES. Acredita-se na relevância dessa pesquisa como instrumento de reflexão, intencionando avanços em políticas públicas voltadas a esse segmento, considerando a realidade marcada pela exclusão de um público que, por motivos variados, precisou abandonar ou até mesmo nem chegou a frequentar os bancos escolares na idade própria. Nesse sentido, como alunos de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA representam sua exclusão da escola? O objetivo desta pesquisa é traçar o perfil desses alunos, identificar as causas da não frequência ou evasão escolar e discutir as representações que esses discentes possuem sobre sua exclusão. A metodologia utilizada foi exploratória, bibliográfica, fazendo uso de estudo de campo, numa abordagem qualitativa, através de questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados neste estudo sinalizam que, no discurso dos respondentes,

está presente a autoculpabilização pela exclusão, através da atribuição, por todos os entrevistados, da referida exclusão aos pais. Compreende-se que, através de um processo ideológico, não são capazes de perceber as condições sócio-históricas inerentes a esse fenômeno. Ao mesmo tempo, percebe-se a importância atribuída pelos sujeitos à escola, como instrumento de tentativa de superação dos efeitos negativos dessa exclusão. Em resumo, a pesquisa mostra que a escola ainda não se encontra preparada para desenvolver nessas pessoas uma consciência crítica, ultrapassando representações sociais alienadas.

Palavras-chave: Exclusão. EJA. Representações Sociais.

1. Introdução

A proposta dessa pesquisa visa discutir as representações que um grupo de alunos da EJA de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Norte do ES apresenta sobre sua exclusão dos bancos escolares na idade certa. Desse modo, busca-se a reflexão sobre esses sujeitos, aos quais foi negado o direito à educação durante a infância e adolescência, por motivos socioeconômicos ou pela ausência de uma escola democrática e universal.

Pressupomos que as representações que os educandos dessa modalidade formam de si e do grupo ao qual pertencem, constituindo-se como preciosos mecanismos para a compreensão dessa realidade, tendo em vista a busca de uma nova estrutura educativa, na qual o currículo e a ação pedagógica contemplem os saberes prévios trazidos por essas pessoas de suas vivências do cotidiano.

Diante do exposto, intenciona-se investigar as representações dos alunos de um grupo da EJA sobre si, considerando sua história escolar e as razões da não frequência ou abandono da escola. Busca-se uma ação de análise sobre o cotidiano

da EJA, tomando como referência um grupo de alunos pertencentes a uma escola do Norte do ES.

1.2 Justificativa

Diante de uma realidade marcada pela exclusão, a EJA se coloca como modalidade de ensino que vem atender a um público que, por motivos variados, precisou abandonar ou até mesmo nem chegou a frequentar os bancos escolares na idade própria.

Tomando-se como base o meio popular, do qual os discentes da EJA são oriundos, percebe-se que esses sujeitos:

São tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado 'fracasso escolar'. [...] O discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional (ANDRADE, 2004, p. 1).

Nesse sentido esse trabalho visa compreender esses sujeitos e suas representações em seus contextos reais de aprendizagem, visto que o analfabetismo, ainda presente em nosso país, implica graves consequências econômicas, políticas e sociais em suas vidas.

Acredita-se na relevância dessa pesquisa como instrumento de reflexão em relação a essa realidade intencionando avanços em políticas públicas voltadas a esse segmento, visto que o país apresenta historicamente um débito a saldar com essa parte da população que foi marginalizada e excluída.

1.3 Procedimentos metodológicos

Considerando que a temática abordada é abrangente, foi necessário um recorte da realidade pesquisada. Dessa forma, o foco do estudo contemplou alunos de uma escola de Ensino Fundamental I de EJA, no município de São Mateus/ES.

A pesquisa assumiu caráter bibliográfico, buscando fundamentação teórica e aprofundamento do tema, caracterizando-se, ainda, como exploratória com estudo de campo, visando "fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica" (MINAYO, 2010, p. 189), numa abordagem qualitativa, fazendo uso de questionário e de entrevista semiestruturada.

Como referencial teórico-metodológico, essa pesquisa teve por base os estudos de Arroyo (2007), Franco (2004, 2008), Freire (1967, 2006), Haddad e Di Pierro (2000) e Minayo (2010).

O campo escolhido para a realização da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em São Mateus/ES, considerando o perfil do público atendido, pois se trata de um bairro de classe popular, e o fato de haver poucas escolas no município que oferecem a modalidade de ensino EJA.

Fizemos contato com a direção da escola e com os alunos na sala de aula, através da mediação da professora regente, buscando interesse dos mesmos em participar. Foi escolhido um grupo de dez alunos, considerando a representatividade de gênero, ou seja, homens, mulheres e outros grupos sexuais (caso houvesse manifestação de algum dos participantes). Todos assinaram Termo de Consentimento

2. A Educação de jovens e adultos no Brasil

Com o objetivo de compreender o atual panorama da educação de jovens e adultos, faremos uma breve referência à história da educação no Brasil.

A educação dos adultos começou com a chegada dos portugueses, através dos jesuítas. Moura (2003) salienta que na colônia:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA, 2003, p. 26).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marquês de Pombal (1759), a educação torna-se leiga e de total responsabilidade do Estado, através das aulas régias, afastando-se da influência da Igreja, conforme Aranha (2006).

Mesmo com a Independência do Brasil, o paradigma econômico brasileiro, essencialmente agrícola, "não favorecia a demanda da educação, que não era vista como meta prioritária, apesar da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos" (ARANHA, 2006, p. 222).

Após a Proclamação da República, em 1889, as províncias foram transformadas em Estados com governos eleitos e regidos por constituições próprias. Esse fato leva à ampliação das burocracias pública e privada, o que passa a requerer um sistema educacional secundário e superior que fosse capaz de atender às suas funções.

O Brasil entra no século XX apresentando um contexto econômico diverso, já que com a industrialização e conseqüente urbanização, a burguesia e as classes ascendentes demandavam uma educação que atendesse às necessidades desse momento (ARANHA, 2006).

Por outro lado, o país, em plena década de 1920, apresentava 75% ou mais da população em idade escolar analfabeta. Esse fato acabou por desencadear um "movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade" (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 109).

A Revolução de 1930 representa papel importante na área da política educacional. A Constituição de 1934, na Era Vargas, reformula o papel do Estado no

Brasil, ao estabelecer a educação como direito universal. Somente na década de 40 são implementadas iniciativas visando superar o analfabetismo e estender a educação aos adultos. Como resume Haddad & Di Pierro (2000, p. 111):

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

A exuberância desse período foi interrompida pelo Golpe Civil-Militar de 1964, que representou um retrocesso para as conquistas que a educação de jovens e adultos ganhara até então. Nesse momento, "com a destruição sistemática das organizações, abortaram-se as tentativas de expansão da educação popular" (ARANHA, 2006, p. 127).

A ideologia tecnicista e empresarial levava jovens e adultos das camadas populares a crerem na ascensão social a partir desses serviços educacionais, já que o país atravessava o "milagre econômico".

A Constituição de 1988 materializou, em seu artigo 208, o dever do Estado pela oferta do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a todos aqueles que, independente da idade, não tiveram acesso na idade própria. Contudo, de acordo com Haddad & Di Pierro:

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 119).

Há que se mencionar uma série de políticas implementadas a partir da década de 2000, voltadas a jovens e adultos analfabetos ou que não concluíram a educação básica. Mas, de acordo com Haddad e Siqueira (2015), tais políticas são passíveis de críticas, já que continuam a enfatizar a preparação para o mercado de

trabalho, visando à competitividade econômica, sem o efetivo compromisso de formação integral do indivíduo.

3. Exclusão e representações sociais

Este tópico visa problematizar a situação da exclusão social e escolar, bem como apresentar o conceito de representações sociais, tomando-se como base a Teoria de Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (2007).

Tomando-se como base o capítulo anterior que aborda a história da educação no Brasil, pode-se chegar à conclusão de que, desde o período da colonização, as camadas populares encontram-se às margens da educação básica escolar.

Só muito recentemente, a partir do século XX, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida como segmento ao qual deveriam ser estipuladas políticas públicas, no intuito de estender a educação às minorias até então excluídas.

Podemos recorrer a Freire (2006), que nos fornece uma concepção perversa da nossa sociedade para com aqueles que foram, por algum motivo, marginalizados da pretensa universalização do direito à educação. Numa visão ingênua ou astuta, daqueles que pregam a neutralidade da educação, o analfabetismo é tido como incapacidade decorrente da falta de inteligência e excesso de preguiça (ideologia da acomodação).

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma 'erva daninha' – daí a expressão corrente: 'erradicação do analfabetismo' -, ora como uma 'enfermidade' que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma 'chaga' deprimente a ser 'curada' e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de 'civilização' de certas sociedades (FREIRE, 2006, p. 15).

Acrescentando, podemos expor que a evasão e o fracasso escolar são "eufemismos que imputam ao estudante uma responsabilidade de que não é sua" (VASCONCELOS & BRITO, 2009, p. 109).

Ao mesmo tempo em que são estabelecidas novas políticas públicas voltadas ao segmento da EJA, torna-se necessário reafirmar a disparidade entre o direito subjetivo à educação, proposto pela Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e as práticas neoliberais que tendem a eximir do Estado sua responsabilidade.

3.2. Representações sociais: saberes e práticas

Em todos os fatos da vida cotidiana, as representações são desenvolvidas a fim de trazer explicações para os diversos fenômenos experimentados pelos sujeitos. No caso presente, visamos conhecer o universo de significados que um grupo de alunos do Ensino Fundamental construiu quanto à sua exclusão da escola.

Tendo em vista compreender a Teoria das Representações Sociais, buscou-se esse conceito a partir de Moscovici (2007) e Minayo (2010).

De acordo com Moscovici (2007), as representações sociais são formas que os sujeitos compreendem o seu ser social e suas formas de estar no mundo. Não são criadas individualmente, mas pela associação entre pessoas de um determinado grupo (consciência coletiva). Através da construção de significados quanto ao ambiente no qual vivem, esses sujeitos acabam, através das representações sociais, construindo seus valores, crenças, linguagens e a própria identidade.

De acordo com Minayo, as Representações Sociais podem ser definidas como "categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a" (MINAYO, 2010, p. 219).

A Teoria das Representações Sociais será utilizada nesse trabalho, tendo em vista a compreensão da realidade social do grupo, já que:

A categoria Representações Sociais é central para a prática da pesquisa qualitativa tanto para a realização de entrevistas como para a observação de campo. As Representações Sociais manifestam-se em falas, atitudes e condutas que se institucionalizam e se rotinizam, portanto podem e devem ser analisadas (MINAYO, 2010, p. 236).

4. Apresentação dos resultados

Os dados e reflexões apresentados nessa pesquisa visam caracterizar um grupo de alunos da EJA de uma Escola de Ensino Fundamental da cidade de São Mateus/ES. Foram entrevistados 9 discentes, que frequentam uma sala de aula multisseriada (1º ao 3º ano). O interesse por esse segmento da educação surgiu de uma pequena experiência profissional numa relação direta com jovens e adultos do Ensino Fundamental. Para melhor compreensão sobre o grupo pesquisado, buscou-se traçar o perfil dos alunos através de questionário. Com base nas respostas, verificou-se que dos 9 alunos entrevistados, 4 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No que tange à idade, constatou-se a presença de jovens abaixo dos 20 anos e adultos acima dos 60, conforme tabela 1:

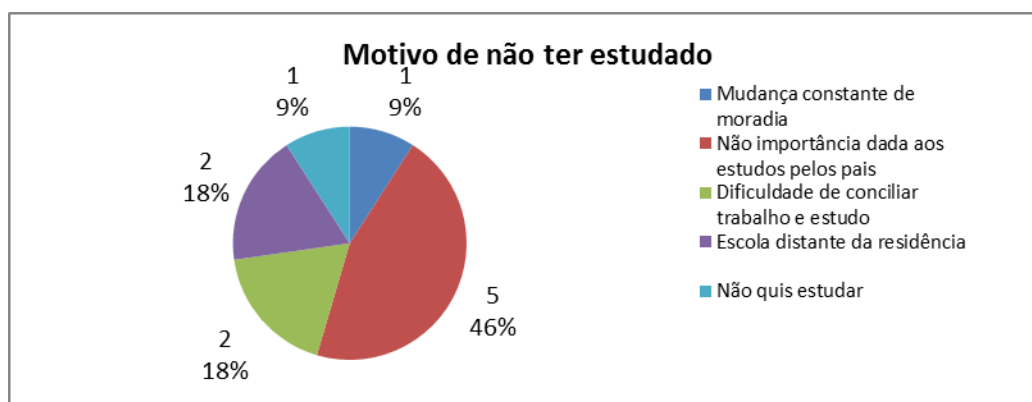
Tabela 1: perfil

Idade	Número de alunos
Menos de 20 anos	02
De 20 a 40 anos	03
De 41 a 60 anos	02
Mais de 60 anos	02

Fonte: arquivo da autora

No que diz respeito ao motivo de não terem estudado ou abandonado a escola, fato que evidencia sua presença na EJA, obteve-se os seguintes dados que podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: motivação



Fonte: arquivo da autora

Na questão que envolvia a razão da não frequência à escola, houve alunos que perceberam que suas histórias de vida se enquadravam em mais de uma alternativa, o que os levou à escolha de mais de uma opção. Mas pode-se observar que a grande maioria alegou como motivo de não ter estudado a não importância dada aos estudos pelos pais.

No que diz respeito à ocupação profissional, dos 9 sujeitos participantes da pesquisa, 5 responderam que trabalham, enquanto 4 não trabalham. Destes, 2 são aposentados. Buscou-se conhecer as profissões exercidas por aqueles que trabalham, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2: ocupação

Funções	Quantidade
Babá	01
Mecânico	01
Motorista	01
Autônomo	01
Diarista	01

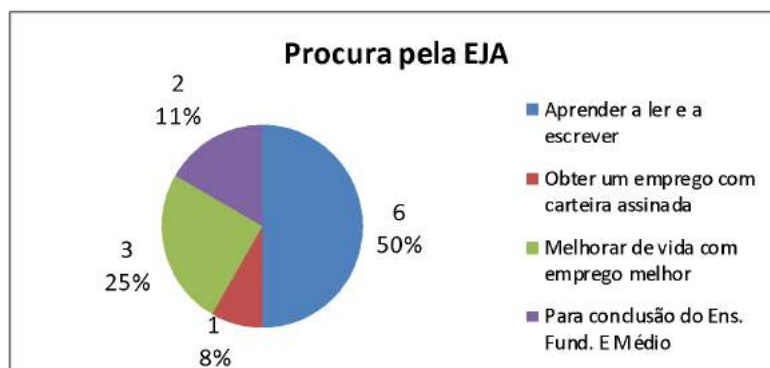
Fonte: arquivo da autora

Pretendeu-se também verificar quantos atuam na economia informal e formal, isto é, a pergunta se referia ao trabalho com ou sem carteira assinada. Constatou-se que, dos 5 que exercem alguma profissão, 2 trabalham com carteira assinada, enquanto 3 não trabalham com carteira assinada.

No que diz respeito à renda salarial, os dados revelam que, entre os que trabalham e os aposentados, todos recebem dentro da faixa salarial entre 1 e 2 salários mínimos.

Outra questão levantada foi o motivo de terem procurado a EJA para iniciarem ou continuarem os estudos. Alguns marcaram mais de uma resposta. Os dados obtidos podem ser visualizados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Procura pela EJA



Fonte: arquivo da autora

As respostas sinalizam que a grande maioria busca na EJA aprender a ler e a escrever (53%). Outro dado pertinente diz respeito ao baixo percentual de pessoas que veem a EJA como oportunidade de obtenção de um emprego com carteira assinada. Constata-se, entre os entrevistados, maior motivação em melhorar de vida com um emprego melhor (27%) do que encontrar um emprego com carteira assinada (9%).

Esse resultado aponta para as conclusões de Arroyo (2007), quando afirma que, como não há oferta de trabalho formal, os jovens e adultos da EJA acabam se incorporando ao trabalho informal, como forma de sobrevivência. Esse fato leva a uma constante insegurança, visto que o trabalhador está sempre em busca das oportunidades que surgem. "E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano" (ARROYO, 2007, p. 8).

Procurou-se, também, saber o que pensam sobre o futuro, se desejam apenas a alfabetização ou se pretendem quebrar o círculo vicioso da exclusão, através da continuidade dos estudos até chegar à Faculdade/Universidade.

Os dados apresentados nos convidam à reflexão sobre quais as pretensões desse grupo de alunos ao (re)ingressarem no ambiente escolar: 89% dos

entrevistados não veem a EJA apenas como oportunidade para a alfabetização, mas como o início de um novo caminho, um desafio, um novo projeto de vida. Nesse sentido, buscam na EJA oportunidades de concluir a escolarização, acreditando "que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela" (BRASIL, 2006, p. 9).

Diante disso, atribuem sentido de futuro à educação: 67% dos sujeitos têm pretensão de realizar o sonho de terminar os estudos, chegando à Universidade, mesmo num grupo de alunos do qual mais de 40% é composto por pessoas com mais de 40 anos de idade. Essa realidade evidencia que a retomada aos estudos acaba por gerar:

Uma ampliação dos horizontes e perspectivas pessoais. Essa ampliação se mostrou geradora de projetos futuros que comprovam (independente de serem imediatos ou mais ambiciosos) o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente vivido (SANTOS, 2003, p. 123).

Contudo, tomando-se como referência a atual situação da EJA, Arroyo destaca que, apesar do sonho de integração desses sujeitos à juventude brasileira, "os jovens e adultos estão mais demarcados, segregados e estigmatizados" (ARROYO, 2007, p. 6).

Dando seguimento a esse pensamento, Gouveia e Silva (2015) complementam que uma mesma situação, um mesmo objeto é passível de diferentes representações por cada grupo social, já que "estão intimamente relacionadas com a identidade daquela sociedade" (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 757).

No intuito de desvelar tais representações, a partir das vozes dos discentes, foi realizada entrevista aberta com 6 alunos (que estão contidos no grupo que respondeu ao questionário): 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Antes do início da entrevista, foi apresentado aos participantes o propósito da pesquisa, bem como de que forma se daria.

Essa entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, com a apresentação do termo indutor "Abandono Escolar", sendo requerido aos participantes que evocassem cinco palavras ou ideias associadas ao referido termo. Sentiu-se a necessidade de acrescentar uma questão adicional que tratou sobre a quem os respondentes atribuíam a responsabilidade pela exclusão da escola na idade certa.

Posteriormente, a partir da interpretação do conteúdo acerca da fala dos respondentes, foi definido como instrumento de análise de dados o sistema de categorias, que emergiram do discurso dos sujeitos (a posteriori). A categorização constitui "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos" (FRANCO, 2008, p. 59).

O quadro que se apresenta a seguir reproduz o sistema de categorias resultantes do termo indutor "Abandono Escolar", extraído a partir da fala dos discentes.

CATEGORIAS	Nº DE EVOCAÇÕES	%
Falta de oportunidade. Abandono escolar significa uma oportunidade que eu não tive de estudar quando eu era criança. Mas a oportunidade, meu pai, não tinha jeito. Muitas vezes a pessoa não teve a oportunidade de estudar.	2	7
Não importância dada aos estudos. A palavra estudo não era importante pra gente naquela época. Antigamente não precisava de qualificação pra nada. Muita gente perde a oportunidade de estudar.	3	10
Falta de incentivo dos pais. E muitas das vezes era falta de incentivo dos pais mesmo. Então não incentivavam a criança a ir estudar. Essa não participação dos pais na escola acaba tirando o incentivo pelos estudos dos filhos. Meu pai, na realidade, não concordava com a gente estudar. Ele não deixava a gente ir pra escola de jeito nenhum.	4	14
Escola de difícil acesso. Quando eu era criança, estudei uns 6 meses só, porque era muito longe. De primeiro tinha que andar a pé, longe. Era muita dificuldade. Eu mesmo, na minha infância, eu andava 3 horas e meia para estudar. Eu morava na roça.	4	14
Não estudar para trabalhar. Meus pais eram muitos rígidos e eles achavam que a gente não precisava estudar. Para gente ser alguém na vida, a gente tinha que trabalhar. Nós trabalhava na roça. Pobre não precisa de estudo não. Pobre tem que trabalhar. Só roça, roça e roça pra sempre!	5	18

Como me vejo hoje sem estudo. O estudo me faz uma falta danada! Já perdi muita oportunidade. Se eu tivesse feito isso antes, eu não estaria nessa situação que estou. É por isso que eu não aprendi muitas coisas.	2	7
O estudo como realizador de sonhos. O meu sonho é fazer uma faculdade. Meu sonho é aprender ler e escrever, fazer uma carta. Quando eu era moleque, eu sonhava em ser um engenheiro. Se eu for tirar minha habilitação, que é meu sonho hoje.	2	7
O estudo para melhorar o futuro. Para arrumar um emprego melhor. Vim pra EJA com o objetivo de emprego. Meu objetivo é tirar uma habilitação que eu não tenho e entrar no mercado de trabalho. Estou voltando para a escola para ter um futuro melhor. Porque sem estudo não se chega a lugar nenhum. Então a gente tem que visar o futuro.	3	10
O estudo para socialização. Aprende a falar, a conversar com os amigos da escola.	1	3
Prioridade quanto ao estudo dos filhos. Minha filha hoje tem vários cursos que eu dei pra ela. O que eu não tenho hoje, eu dou pra ela. O que eu puder fazer por ela, eu faço. A prioridade dos meus filhos é o estudo. Então pros meus menino eu não quero isso. O que eu puder fazer de melhor. Os pais teriam que jogar duro com os filhos.	3	10
TOTAL	29	100

Pode-se observar, a partir das falas dos alunos entrevistados, quando solicitado que falassem cinco palavras ou ideias associadas ao termo indutor "Abandono Escolar", a categoria mais representativa da exclusão escolar na idade certa diz respeito à necessidade de trabalhar (18%), mesmo no período referente à infância.

Outra categoria sinalizada diz respeito ao difícil acesso à instituição na época em que eram crianças. Considerando que todos os entrevistados são provenientes da área rural, Vendramini (2007, p. 127-128) aponta que "mesmo com a expansão quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo".

Importante destacar que, no momento da entrevista, uma questão adicional foi apresentada aos sujeitos, que tratou sobre a quem os respondentes atribuíam a responsabilidade pela exclusão da escola na idade certa. Todos mencionaram os pais como causadores.

Não há, por parte dos entrevistados, uma consciência crítica que os leve a perceber que a eles, não alfabetizados, "foi negada, por condições históricas,

econômicas e sociais, a possibilidade (e contraditoriamente, por negação da totalidade) de pertencer ao grupo social daqueles que sabem ler e escrever” (FRANCO, 2004, p. 178). Ocultando a situação concreta de exploração, a ideologia acaba por “acarretar o aparecimento de representações sociais alienadas” (FRANCO, 2004, p. 178) e invertidas.

Diante da ausência de “estranhamento” em relação à exclusão e possível “naturalização” da mesma, a palavra sonho relacionada ao estudo se coloca como possibilidade de mudança. Esses sonhos motivam, levam os alunos a buscarem na EJA uma nova realidade, leva-os a transformar, “na sua prática, sua fraqueza em força” (FREIRE, 2006, p. 69) e desafiar-se diante do desconhecido, construindo uma nova forma de estar no mundo.

Afinal, como reitera Freire (2006, p. 71), “não pode haver esperança verdadeira (...) naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que veem o futuro como algo predeterminado”.

Mas, na contramão desse sonho, Arroyo (2007) realiza um balanço sobre o que tem acontecido com os jovens e adultos da EJA nos últimos anos. Segundo o autor, esse grupo encontra-se cada vez mais vulnerável e sem perspectivas de horizontes. Diante de um presente que se coloca cada vez mais ampliado e de um futuro cada vez mais distante, torna-se necessária a transformação do discurso, não mais voltado para promessas de futuro, mas sim para a garantia de dignidade no presente.

Entende-se, portanto, que há um fracasso do país e não de parte de sua população que foi marginalizada e excluída, como um fenômeno provocado pela estrutura social e econômica excludente. Destaca-se o fato de que, por ausência de consciência crítica, esse fracasso é interiorizado, por parte desses alunos, numa perspectiva de autoculpabilização, como fora discutido no decorrer desse trabalho.

5. Considerações finais

Entre os resultados desse trabalho apontou-se que, devido ao fato de todos os entrevistados serem provenientes da área rural e suas famílias apresentarem precárias condições socioeconômicas, sua exclusão da escola se deu a partir da necessidade/imposição de trabalhar ainda na infância. Por outro lado, a escola era de difícil acesso, levando a que a família visse como única possibilidade de futuro a perpetuação do trabalho "na roça".

Torna-se importante mencionar os impactos positivos advindos da vivência da escolarização mesmo tardia, visto que, através das falas dos respondentes, a escola se coloca como instrumento de tentativa de superação dos efeitos negativos inerentes a todo processo excludente. A palavra sonho aparece como possibilidade de mudança, sugerindo uma nova rota, vinculando o futuro à educação. Dessa forma a escola encontra-se ligada a seus projetos de melhoria de vida (conseguir um melhor emprego, tirar uma carteira de habilitação, cursar faculdade, entre outros).

Diferentemente de trazer resultados prontos e acabados, reconhece-se a relevância de que se desenvolvam pesquisas direcionadas à compreensão desse segmento educacional. Entende-se que dessa forma será possível proporcionar aos alunos da EJA uma experiência educativa que realmente propicie a efetiva participação social dessa população, bem como a construção de uma sociedade mais justa.

6. Referências

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.nedeja.uff.br/images//Balano%20da%20EJA%20MiguelArroyo.pdf>. Acesso em 11 Out. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- _____. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169 – 186, Jan/Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>. Acesso em 23 Out. 2017.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e História da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.
- GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: Dilemas e Representações Sociais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749 – 767, Set/Dez 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1983-2117&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em 23 Out. 2017.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 14, Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em 01 Jun. 2017.

HADDAD, S. & SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Nº 2, Vitória, ES, Jul/Dez 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em 01 Jun. 2017.

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, L. H. A. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. In BRASIL. Brasília, MEC/SECADI. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. [Módulo III], 2015.

LEMO, S. F. C.; COSTA, S. G.; LIMA, R. C. P. Representações sociais: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. **Educação, Sociedade e Culturas**, nr. 39, 2013, p. 43-61.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 24, Rio de Janeiro, RJ, Set/Dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>. Acesso em 16 Out. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, Mai/Ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 26 Out. 2017.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GONÇALVES, Éllida dos Santos

PATTUZZO, Yngrid Galimberti

RANGEL, Iguatemi Santos

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo mapear as múltiplas linguagens presentes no cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no Município de Vitória – ES. Concomitantemente busca compreender como essas linguagens potencializam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Se trata de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva. Como procedimentos metodológicos para coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada e a observação do cotidiano das crianças com registro em diário de campo. A locus de investigação foi um Centro de Educação Infantil e os sujeitos da pesquisa foram quatro professores (as), o pedagogo e as crianças dos grupos três, quatro e cinco da instituição. Como referencial teórico, utiliza Vigotski (2000), Edwards, Gandini e Forman (1999), Corsino (2009) entre outros autores do campo dos estudos da infância e da educação infantil. Os resultados da pesquisa mostram que as linguagens corporal, pictórica, musical, escrita, oral e visual estão presentes no cotidiano da instituição pesquisada, sendo que a linguagem oral a mais utilizada e a linguagem escrita a menos utilizada. O uso e potencialização das linguagens prescindem de planejamento por parte do professor, pois ainda que as crianças se manifestam por meio de cem linguagens, é o professor que potencializa as aprendizagens possíveis por meio de sua prática pedagógica.

Palavras- chave: Múltiplas Linguagens. Educação Infantil. Crianças.

Introdução

As cores, as imagens, os desenhos e os sons estão presentes em nossa vida desde o nascimento, e isso não é diferente no ambiente escolar, principalmente na educação infantil. Nesse período, as crianças utilizam abundantemente essas linguagens para se expressarem. Expressam-se quando cantam, quando preenchem uma folha com cores, nas brincadeiras, nos movimentos, ao aprenderem algo novo, na sua relação com os colegas e com os (as) professores (as).

O uso das diversas linguagens pelas crianças está previsto nos documentos que normatizam as práticas pedagógicas na educação infantil. Exemplo disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem princípios de ação tomando por base o conceito de criança e de currículo. Esses princípios concorreram para ampliar o debate presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ e estabeleceram seis direitos de aprendizagens que devem ser garantidos na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016, p.62).

Portanto, é necessário e imprescindível que o direito da criança de se manifestar em suas múltiplas linguagens seja garantido nas práticas pedagógicas

⁵ Neste trabalho, nos limitamos apenas a fazer referência à BNCC, sem desenvolver uma crítica a ela, considerando que o objetivo de nosso trabalho focalizou a importância e presença das linguagens.

desenvolvidas nas escolas de educação infantil. Diante disso, se faz necessário entender que as múltiplas linguagens estão presentes no cotidiano escolar e que, sobretudo na vida da criança, são tão importantes quanto a linguagem escrita.

Além disso, quando aliadas ao trabalho pedagógico em sala de aula, tais práticas de linguagem proporcionam aprendizagens significativas na vida da criança. Considerando tais fatos, este estudo tem o objetivo de investigar e mapear as múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil e como o uso dessas pelos (as) professores (as) podem potencializar a aprendizagem da criança. A temática de investigação foi escolhida a partir do interesse em entender como uma instituição de educação infantil utiliza as múltiplas linguagens para o ensino do (a) aluno (a) e, mostrando a importância de oportunizar a expressão das múltiplas linguagens das crianças, como a utilização dessas pode potencializar a aprendizagem. Assim, procuramos responder a seguinte questão de investigação: Como e quais as linguagens estão presentes no cotidiano de uma instituição de educação infantil? para responder a essa questão nos propusemos como objetivo principal mapear/identificar quais as linguagens estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação infantil e, como objetivos complementares: a. Fazer um mapeamento das linguagens que mais são utilizadas pelas professoras em suas práticas pedagógicas; b. Identificar os projetos/atividades desenvolvidos com as crianças pelas professoras e perceber como as linguagens permeiam as ações vinculadas aos projetos e atividades; c. Compreender como os professores utilizam as múltiplas linguagens no cotidiano de suas práticas; d. Analisar como a utilização das múltiplas linguagens interfere no desenvolvimento das crianças.

Referencial teórico

Para a base desta pesquisa, utilizamos as concepções teóricas de Vigotski (2000) e suas contribuições nos estudos sobre como se desenvolvem o pensamento

e a linguagem; como literatura de referência nos campos de estudo das múltiplas linguagens, utilizaremos Edwards, Gandini e Forman (1999); e, nas especificidades dos estudos da infância e educação infantil, Corsino (2009) e Faria e Finco (2011).

Como nos informam Faria e Finco (2011, p. 21),

A criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos deferir, e que será inventado.

Portanto, em virtude desse aspecto sempre novo da infância, são necessárias investigações com o intuito de reinventar a educação que está sendo oferecida às crianças. Como afirma Corsino, "são necessários estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática" (2009, p. 2).

Sendo assim, é impossível cogitar e criar diálogos sobre os alunos da EI sem pensar nas múltiplas linguagens, pois "um trabalho de educação infantil que tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias." (CORSINO, 2009, p. 7). Isso se dá porque as múltiplas linguagens são parte integrante na criança. Edwards, Gandini e Forman (1999) apontam a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil da seguinte maneira:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Portanto, fica clara a grande utilização das múltiplas linguagens desde o nascimento. Conseqüentemente, as expressões das crianças através das múltiplas linguagens não devem se perder na Educação Infantil, pois

Desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de

forma sistemática, situações de interação distintas das que vive em sua família (MACHADO, 2004, p.26).

Nesse contexto, podemos agregar as contribuições de Vigotski (2000) que, a partir de sua teoria histórico-cultural, afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Sabemos que o desenvolvimento das linguagens nas crianças também ocorre por meio dessas interações. Em sua obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2000), o teórico mostra questões fundamentais do pensamento infantil na aquisição das linguagens.

Vigotski a todo o momento fala do pensamento junto à linguagem. Ele afirma que, diante de vários trabalhos realizados com estes temas, sempre houve duas posições principais: por um lado, a "plena identificação e a plena fusão do pensamento" com a linguagem, por outro, "a plena dissociação" de tais termos. No contexto psicológico, de acordo com o autor, pensamento e linguagem sempre andaram juntos.

Desde a antiguidade, a identificação do pensamento com a linguagem, tanto na linguística psicológica – segundo a qual pensamento é "linguagem menos som" – quanto nos atuais psicólogos e reflexólogos americanos – para quem o pensamento é um "reflexo inibido não revelado em sua parte motora" –, conheceu uma linha única de desenvolvimento de uma mesma ideia, que identifica o pensamento com a linguagem (VIGOTSKI, 2000, p. 3).

Diante disso, é relevante pautar a concepção de Vigotski sobre o que é a linguagem. Para o teórico,

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções a linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra (VIGOTSKI, 2000, p. 11).

Sendo assim, todos os tipos de linguagens, tanto musical, verbal, escrita, pictográfica, visual, são formas de comunicação social. As crianças possuem, por isso, diversas formas de se comunicarem, se expressarem, mostrarem os seus desejos, seja entre elas ou com os adultos. Partimos, portanto, do pressuposto que

as linguagens estão presentes e são essenciais na Educação Infantil e de que é tarefa de todos os profissionais que estão diretamente e/ou indiretamente ligados à educação da criança possibilitar as diferentes manifestações das linguagens.

Na escola, todos os aspectos devem estar favorecendo o desenvolvimento dessas diferentes linguagens nos alunos, desde o ambiente escolar, como já citado, passando pelos professores, pelas atividades realizadas, pelas relações, enfim, tudo que os rodeiam neste ambiente. Dessa forma, as unidades de educação precisam voltar-se para o ensinar buscando envolver as múltiplas linguagens em seus trabalhos.

Metodologia

Para alcançar os objetivos que este estudo se propôs, a presente pesquisa teve caráter exploratório e descritivo, sendo ela também qualitativa, pois são apresentados tanto dados objetivos como também subjetivos. Entende-se como pesquisa exploratória,

[...] quando o domínio de investigação não é bem conhecido do pesquisador, a ponto de este julgar preferível não elaborar hipótese *a priori*. Esta é então simultaneamente desenvolvida e verificada, ainda que em parte, em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 228).

Entendemos que o método exploratório atende a nossa pesquisa, pois com este método podemos dispor de vários instrumentos para a análise de dados. Portanto, utilizamos esses métodos de pesquisa aplicados por meio de instrumentos para a obtenção dos dados: a) entrevistas semiestruturadas com os (as) professores (as) e os (as) pedagogos (as) da instituição pesquisada e b) a observação do cotidiano das crianças com consequente produção de um diário de campo.

A pesquisa de campo aconteceu em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no Município de Vitória. O CEI atende 135 crianças de 2 a 5 anos,

distribuídas em quatro turmas no período do matutino e três turmas no período vespertino. No turno matutino, são contemplados (as) alunos (as) de 2 a 5 anos e, no vespertino, alunos (as) de 3 a 5 anos. Em todos os casos, as crianças são acompanhadas por professor (a), auxiliar e monitor (a).

Os sujeitos da pesquisa foram 4 professores (as), o pedagogo e as crianças do grupo três, quatro e cinco da instituição. Além da observação e registro de diário de campo, também foi realizada com os (as) professores (as) uma entrevista semiestruturada.

Análise de dados

Para a organização e desenvolvimento da análise dos dados deste trabalho, estruturamos o texto em três categorias. A primeira categoria trata de mapear as linguagens presentes no cotidiano, descrevendo minuciosamente o que observamos e relatamos no diário de campo sobre a manifestação das linguagens pelas crianças na educação infantil. Na segunda categoria, procuramos apresentar o trabalho que o (a) professor (a) realiza abordando as múltiplas linguagens em conjunto com seus alunos. Na terceira e última categoria, empenhamo-nos em entender como as linguagens potencializam a aprendizagem da criança.

Mapeando as linguagens presentes no cotidiano da EI

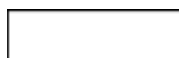
Neste tópico objetivamos apresentar e analisar a primeira categoria que foi proposta nesta pesquisa. Discorreremos, portanto, sobre as linguagens presentes no cotidiano da educação infantil, descrevendo minuciosamente o que observamos e relatamos no diário de campo sobre a manifestação das linguagens pelas crianças. Sendo assim, a partir das falas dos (as) entrevistados (as), produzimos, com o intuito de mapear as linguagens presentes com mais ênfase no cotidiano da instituição, o seguinte quadro:

Quadro 1 – Mapeamento das linguagens utilizadas pelas crianças

LINGUAGENS	PROF. (A) G3	PROF. (A) G4	PROF. (A) G5	PROF. (A) ED. FÍSICA	PEDAGO GO
CORPORAL					
PICTOGRÁFICA					
MUSICAL					
ESCRITA					
ORAL					
VISUAL					



Linguagens citadas pelos (as) entrevistados (as).



Linguagens não citadas pelos (as) entrevistados (as).

Fonte: organização das autoras

O gráfico apresentado nos proporciona observar a supremacia da linguagem oral, visto que todos os (as) entrevistados (as) a citaram como linguagem mais frequente no aluno. Em relação a essa centralidade da linguagem oral, Corsino (2009, p. 50) destaca a importância das palavras. Segundo a autora,

As palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, para convencer, para ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para comunicar-se com o outro, para pensar. A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência.

Depois da linguagem oral, a linguagem corporal foi uma das mais citadas, visto que realmente é explícita a frequência desta linguagem, já que as crianças

estão constantemente em movimento. Elas brincam, pulam, correm e, por meio de tais movimentos, se expressam. Entendemos que também há grande importância desta linguagem na educação infantil, visto que:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p.18)

Por outro lado, observamos que as linguagens musicais e escritas foram citadas com menos frequência. A escrita é presente na educação infantil, contudo não recebe tanta ênfase no contexto pesquisado pelo fato de as crianças ainda não estarem integralmente alfabetizadas. Cabe ressaltar, porém, que, ao refletirmos sobre a alfabetização na educação infantil, é importante ter em mente que:

[...] a educação infantil não é uma etapa que tem como preocupação enfatizar o trabalho com a linguagem escrita em detrimento de outras para que as crianças adiantem a alfabetização e cheguem ao ensino fundamental "mais preparadas". Acreditamos, contudo, que o processo de alfabetização se inicie na educação infantil e que o mesmo será continuado e ampliado nos primeiros anos do ensino fundamental. (PPP DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2016 - 2017, p. 117)

Fica evidente que a linguagem escrita é presente no cotidiano das crianças, contudo ela não é e nem deve ser hipervalorizada em detrimento das demais linguagens. Apesar de a expressão artística ser pouco citada pelos sujeitos entrevistados, observamos que a pictográfica é muito recorrente.

Em nossas observações, percebemos que todas as linguagens postas no quadro são manifestadas no cotidiano da escola pesquisada, contudo entendemos que muitas linguagens não foram citadas pelos professores no quadro, pois este se trata da linguagem que a criança mais utiliza. Esta análise nos possibilitou, portanto, inferir que a linguagem oral é a mais utilizada pelas crianças nas aulas.

O trabalho que o (a) professor (a) realiza utilizando as múltiplas linguagens com as crianças

No tópico anterior, tivemos como objetivo realizar um mapeamento das linguagens presentes no cotidiano da educação infantil. Se antes as descrevemos, neste tópico propomos relatar e analisar o trabalho dos professores utilizando essas linguagens. Na escola pesquisada, os professores trabalham com projetos institucionais. No ano de 2017, o projeto teve o objetivo de “conhecer a turma da Mônica, e o Maurício de Souza, a principal obra do Mauricio de Souza, que é a Turma da Mônica” (PROFESSORA DO GRUPO 4).

Entendemos que, apesar de o projeto institucional ser único, cada professor precisa adaptá-lo aos interesses de seus alunos, pois as crianças são diferentes e possuem demandas diversas. Na escola pesquisada, cada professor(a) desenvolveu uma abordagem específica do tema, adaptando-o para a demanda de seu grupo. Essas abordagens, assim como as linguagens exploradas em cada uma delas, podem ser resumidas da seguinte forma:

A professora do grupo 3 desenvolveu o projeto intitulado “Tem bicho de todo jeito: conhecendo e aprendendo sobre os animais”.

A professora realizou um trabalho sobre os animais através de várias linguagens, tornando-o significativo para as crianças. Durante o desenvolvimento deste projeto, foram trabalhadas a linguagem oral, que é parte integrante na vida dos alunos e alunas, uma vez que estes se comunicavam, participavam de contações de histórias; a linguagem visual, desenvolvida através das imagens, filmes e vídeos sobre a temática do projeto e demais recursos visuais na escola; e a linguagem

pictográfica, a partir da produção de desenhos. A linguagem musical também se mostrou presente no cotidiano das crianças do Grupo 3 da instituição pesquisada.

Com relação ao Grupo 4, o projeto desenvolvido foi denominado "Tudo sobre mim". A professora percebeu a importância de o aluno conhecer a si mesmo, por isso iniciou um trabalho que propiciasse o autoconhecimento. Esse é um tema muito relevante na Educação Infantil, pois a criança está em um momento privilegiado para descobertas e aprendizados. Nesse processo, é muito importante que ela (re)conheça a si mesma. Durante a observação vimos o fato de que a docente inicia o projeto com a intenção de desenvolver um conhecimento da criança sobre si, mas logo revela outros caminhos que foram trilhados no decorrer do projeto. Exemplo disso é o trabalho sobre o cuidado com o outro e com o meio ambiente, considerado quase uma consequência das atividades de reconhecimento de si. Destacamos as linguagens oral, visual e corporal presentes durante o dia a dia das crianças da instituição pesquisada. Elas faziam uso constante das múltiplas linguagens nas brincadeiras e atividades propostas pela professora, como contação de histórias e encenações, assim como durante a roda, no pátio, etc.

Com relação ao projeto desenvolvido no grupo 5, a professora esclarece que:

Nós estamos agora neste retorno das férias, realizando um trabalho que começamos no início do semestre que tem a ver com a história da escrita, com a história dos números e nós trabalhamos com o alfabeto. As crianças levaram um bichinho que nos pedimos para fazer que se chama: "bichinho diferente" a partir da poesia da Priscila Ramos e aí as crianças levaram que na patinha dele tem todas as letras. Antes do alfabeto, trabalhamos a história da escrita, dos símbolos e agora estamos trabalhando diferentes tipos de letras, mostrando pra eles não para que eles aprendam a escrever esses diferentes tipos de letras, mas mostrando que não tem só a letra bastão, mostrando a existência delas, estamos trabalhando com o livro do Millôr Fernandes, as letras de diferentes formas, ele traz assim de uma forma lúdica e engraçada para as crianças e aí as crianças na semana passada elas fizeram desenhos, que nesses desenhos a letras faziam parte, por exemplo, uma criança fez um super herói com martelo e o martelo era a letra T com massinha, então é isso que estamos desenvolvendo e nessa semana, também vamos fazer uma decoração de letras, e seria isso.[...] (PROFESSORA DO GRUPO 5)

Observamos que a inserção das crianças do grupo 5 na alfabetização é realizada de forma lúdica e criativa. Consequentemente, a criança demonstra um interesse maior e isso gera maior desenvolvimento no seu processo de aprendizagem. Além disso, é interessante notar que a professora não partiu diretamente apenas para o ensino das letras, suas diferentes formas e como são escritas; antes disso, ela trabalhou com as crianças a história da escrita e dos símbolos, oferecendo, assim, um conhecimento mais amplo a respeito, expondo a história da escrita.

A professora de Educação Física, por sua vez, desenvolveu um projeto diferente e muito interessante com as crianças: a Capoeira. Essa atividade é uma mistura de dança e esporte que tem um grande peso cultural. Dessa forma, as crianças não aprendem somente a dança, mas também a diversidade cultural. A respeito do projeto, a professora relatou que: "A capoeira é um meio para desenvolver essa criança em movimento no mundo, pra elas se entenderem quanto serem um corpo no mundo, então assim, e a partir daí a gente utilizou a capoeira." Vale ressaltar que tal projeto possui um conteúdo muito amplo. Além da demonstração de diversidade cultural, por meio dele as crianças também potencializam a linguagem corporal, bem como também a musical, pois, ao mesmo tempo em que reproduzem os movimentos, há presença das músicas.

Dessa forma, além de entendermos o funcionamento dos projetos buscamos também entender, a partir de questões colocadas para os próprios docentes da instituição pesquisada, quais seriam os desafios para que as crianças possam ter espaço para se manifestarem. De acordo com a professora do Grupo 3,

Os desafios do trabalho com as linguagens na escola envolvem o planejamento do professor, grupos de estudo sobre a temática entre os professores e reuniões de pais que abordem a temática visando ampliar por meio das interações e brincadeiras, diferentes experiências e aprendizagens no cotidiano da educação infantil.

São evidentes os desafios no trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças. É necessário planejamento do (a) professor (a) para que ele (a) possa projetar suas aulas de forma que abarque variadas linguagens, sem ressaltar apenas uma ou duas, fato que pudemos observar em algumas práticas dos docentes. No entanto, às vezes, os desafios podem partir das próprias crianças, pois elas podem se interessar em apenas algumas específicas linguagens.

A mediação é um processo essencial e uma relação social que interfere de forma direta no desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Vigotski (2000, p. 79) diz que "o biológico é concebido como primário, fundante, que está contido na própria criança e forma a sua substância psicológica. O social age através da coação como uma força exterior, estranha à criança [...]". O funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre os indivíduos. Sendo assim, a figura do professor mediador nos processos educacionais é de fundamental importância para qualificar as aprendizagens das crianças.

Como as múltiplas linguagens potencializam a aprendizagem das crianças na educação infantil

Nas categorias anteriores, dialogamos sobre as linguagens presentes na EI e os projetos desenvolvidos pelos professores por meio das múltiplas linguagens. Entendemos que a presença destas é de suma importância no cotidiano da criança. Sendo assim, esta última categoria da análise de dados pretende expor como o uso das múltiplas linguagens pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Entendemos que para que ocorra essa potencialização é necessária uma intervenção qualificada. O (a) professor(a) deve preocupar-se, nas suas práticas, em procurar abarcar diversas linguagens, sem valorizar apenas uma e esquecendo as outras. Nesta questão de valorização de uma única linguagem, vale mencionar que é

normal uma ou duas linguagens se destacarem mais ou serem mais utilizadas pelas crianças. No entanto, as outras linguagens não devem ser esquecidas, visto que todas contribuem para a evolução das crianças em inúmeros aspectos.

Em síntese, os (as) professores(as), de um modo geral, evidenciaram que um trabalho pedagógico que abarque as múltiplas linguagens potencializa a aprendizagem da criança, pois, quando tem a oportunidade de se expressar em suas múltiplas linguagens durante as atividades nos momentos sala de aula, com os colegas, ou em qualquer outro ambiente da escola, ela consegue vivenciar novas experiências que ampliam seus conhecimentos. Como bem destacam Costa e Santos:

As múltiplas linguagens são de fundamental importância, pois contribuem no desenvolvimento integral da criança oportunizando a elas novas vivências, como se expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida. As crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas. (COSTA; SANTOS, 2017, p.716)

É necessário, portanto, dar espaço às crianças para vivenciarem as suas múltiplas linguagens, pois estas "[...] ampliam o trabalho pedagógico, contribuem para o desenvolvimento integral da criança oportunizando-a a novas vivências e experiências" (COSTA; SANTOS, 2017, p.716). Assim, faz-se imprescindível compreender que a potencialização do conhecimento pelo uso das múltiplas linguagens só acontecerá se houver a presença de um trabalho voltado para a utilização dessas linguagens (oral, escrita, pictográfica, musical, corporal, teatral, visual) na escola. No entanto, para que ocorra essa potencialização, a intervenção do (a) professor (a) é importante. Como argumenta Vigotski,

Aqui devemos aplicar o conceito de convergência: a conquista da linguagem pela criança só ocorre na interação permanente entre os rudimentos interiores, em que já existe atração pela linguagem, e as condições externas configuradas na linguagem das pessoas que rodeiam a criança, que dá a

esses rudimentos o impulso à aplicação e material para sua realização.
(VIGOTSKI, 2000, p.108)

As crianças já nascem com um equipamento biofisiológico predisposto à aprendizagem e à manifestação das múltiplas linguagens, no entanto, o avanço das mesmas ocorre devido a fatores externos, por meio das relações e da socialização. Esse fato torna a ação docente de extrema relevância, pois o professor atuará garantindo um ambiente de socialização que potencializa ou o contrário, essas manifestações. Podemos evidenciar, em nossas observações, que o uso das múltiplas linguagens nas atividades participa da aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Nosso estudo se direcionou a pesquisar as linguagens que as crianças expressam no cotidiano da Educação Infantil. Nos diferentes espaços e tempos, as crianças se expressam pela fala, pelos movimentos, enquanto brincam, nas atividades direcionadas ou livres e no pátio. Assim, entendemos que a educação infantil é um espaço privilegiado para a expressão das múltiplas linguagens da criança. Portanto, faz-se necessário pensar na rotina, no espaço físico, nas atividades que propiciem a expressão das crianças através de suas múltiplas linguagens.

A partir das análises das entrevistas, observações e relatos no diário de campo, percebemos que os (as) professores (as) se mostram dispostos a realizar um trabalho que contemple as múltiplas linguagens, pois entendem que a criança é feita delas. Por essa razão, a questão é pensada no planejamento das aulas e na realização das atividades.

A temática que pesquisamos é muito abrangente, por isso ainda há muitas questões a serem exploradas no campo. Buscamos mapear as múltiplas linguagens e mostrar a influência que um trabalho pautado nestas podem ter no

desenvolvimento e aprendizagem da criança. Contudo, ainda há outros caminhos que não conseguimos percorrer no presente estudo.

Referências

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. vii-xiv.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

FARIA, A.L.G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NIGRIS, E.; NEGRI, S. C.; ZUCCOLI, F. (Org.). **Esperienza e didática**. Roma: Carocci, 2008.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J.S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. [S.l., s.d.]. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 28 out. 2017.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning**. London: Routledge, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DE REAÇÕES DE OXIDAÇÃO E REDUÇÃO

ALVES, Tamires Cesquine

Professora na Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Licenciada em Química (UFES) e Mestra em Ensino na Educação Básica (UFES). E-mail: tamirescesquine@gmail.com

BIANCO, Gilmene

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus e doutora em Química. E-mail: gilmene.bianco@ufes.br

MENDES, Ana Nery Furlan

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus e doutora em Química. E-mail: ana.n.mendes@ufes.br

Resumo

O ensino de química ainda está limitado a aulas tradicionais, em que os alunos são meros espectadores no processo de ensino e aprendizagem. Para mudar isto, metodologias de ensino estão sendo propostas, com o intuito de tornar os discentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. O ensino por investigação vem se mostrando uma excelente estratégia, pois valoriza-se a problematização, elaboração de hipóteses, reflexão, mediação do professor e baseia-se na proposição de problemas contextualizados para o ensino de determinado conteúdo. A presente pesquisa buscou trabalhar o conteúdo Reações de Oxidação e Redução através de um problema ambiental vivenciado pelos alunos. Notou-se que, antes do desenvolvimento das atividades, os alunos apresentavam um conhecimento empírico sobre as Reações de Oxidação e Redução, construído a partir do que observavam macroscopicamente no seu dia-a-dia. Após a aplicação da sequência didática, os alunos apresentaram um conhecimento científico acerca do assunto,

pois conseguiam explicar através de aspectos microscópicos os processos de oxidação e redução. Desta forma, verificou-se a reestruturação do conhecimento dos discentes, chegando-se a conclusão de que o Ensino por Investigação é uma abordagem de ensino que favorece a construção de conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Ensino por investigação. Experimentação. Reação de oxidação e redução. Contextualização.

Introdução

No ensino de química, atualmente, ainda se verifica a presença do tradicionalismo, com aulas descontextualizadas, conteudistas, valorizando-se principalmente a memorização. O professor é detentor do conhecimento e o aluno, como um receptor de toda informação, sem condições de construir o seu próprio conhecimento. O ensino desta forma é superficial e os discentes não percebem a importância desta ciência para compreensão de fenômenos no seu dia a dia. Com isso, os professores são "bombardeados" com perguntas do tipo: "Para que serve a química?" ou "Quando vamos usar a química na nossa vida?". Esses questionamentos, feitos pelos alunos, mostram que é preciso repensar e analisar sobre a forma que a química está sendo ensinada. De acordo com o PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino de química "[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto a construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas" (BRASIL, 2002, p. 87). Para que esses objetivos de aprendizagem sejam atingidos é importante que o professor se aproprie das metodologias alternativas, pois estas tornam o ensino mais atrativo, facilitando o

processo de aprendizagem e permitindo que o conteúdo de química se torne mais agradável e mais fácil de ser compreendido pelos alunos.

O ensino por investigação tem se mostrado uma metodologia eficaz, pois, segundo Lima (2016), favorece a discussão de ideias entre os alunos e entre estes e o professor, proporcionando a aquisição de conhecimento por meio da interação entre pensar, agir e fazer, no qual o aluno é ativo no processo de ensino e aprendizagem. O ensino por investigação promove nos discentes, além da mudança conceitual, que é o "saber sobre", uma mudança metodológica, o "saber fazer", e uma mudança atitudinal, o "saber ser", tornando-os mais críticos e preparados para atuar na sociedade em que vivem.

De acordo com Suart (2008), quando a experimentação é realizada na perspectiva investigativa, os alunos deixam de ser meros espectadores. Os mesmos participam da resolução de um problema proposto pelo professor ou por eles mesmos, elaborando hipóteses, coletando dados, analisando-os, elaborando conclusões e comunicando os seus resultados com os colegas. O professor, atuando como mediador, faz perguntas e propõe desafios para auxiliar os alunos na solução do problema. Os mesmos utilizarão, inicialmente, os seus conhecimentos prévios, que ao final do processo de investigação terão sido convertidos em conhecimento científico.

Uma metodologia, com abordagem investigativa, foi aplicada à alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola localizada no município de São Mateus-ES, na qual utilizou-se um problema vivenciado pelos alunos e por toda a população mateense, para ensinar o conteúdo Reações de Oxidação e Redução. Em 2017, devido ao baixo índice pluviométrico na região, houve a invasão do mar sobre o rio que abastece a cidade. Consequentemente, a água utilizada para abastecer as casas estava com quantidade de sal acima do limite permitido, causando transtorno à população. Os alunos, inseridos nesse público, observaram, sem nada poder fazer,

os estragos provenientes da oxidação dos metais em suas residências e ainda a não utilização da água para suas necessidades básicas. No desenvolvimento da pesquisa os alunos foram motivados a resolver o seguinte problema: "Por que os metais em contato com a água salgada enferrujaram?". Utilizou-se o termo enferrujaram, pois os mesmos não conheciam o nome científico deste processo, a oxidação. Através da experimentação e de momentos de discussão, puderam construir o seu próprio conhecimento e compreender a causa de um fenômeno presente constantemente no seu dia a dia; a corrosão de metais.

1 Metodologia

A metodologia de ensino, com abordagem investigativa, foi aplicada a três turmas de 1ª série do Ensino Médio da EEEFM Santo Antonio, localizada na cidade de São Mateus-ES. As turmas serão identificadas como Turma A, Turma B e Turma C. No total, 66 alunos participaram da pesquisa.

1.1 Desenvolvimento da atividade experimental investigativa

Inicialmente, solicitou-se aos alunos, que, divididos em grupos, elaborassem um diário de bordo. Para isso, deveriam utilizar um pequeno caderno e enfeitá-lo com figuras, desenhos, ou materiais que fizessem referência a disciplina de química e ao tema estudado: a oxidação de metais. Esse caderno foi produzido com o intuito de anotar as observações feitas durante a atividade prática.

O experimento foi preparado pela pesquisadora da seguinte forma: utilizando-se de 8 recipientes de vidro com tampa, em 4 deles adicionou-se 100 mL de água doce (mineral), acrescentando-se no primeiro um pedaço de ferro, no segundo um pedaço de alumínio, no terceiro um pedaço de cobre e no quarto um pedaço de zinco. Os 4 recipientes foram rotulados com a legenda Líquido A. Nos outros 4 recipientes de vidro foi adicionado 100 mL da água que abastecia as casas

da população mateense e que no momento da coleta possuía uma quantidade significativa de sais (coletada na casa da pesquisadora). Acrescentou-se no primeiro recipiente um pedaço de ferro, no segundo um pedaço de alumínio, no terceiro um pedaço de cobre e no quarto um pedaço de zinco. Os 4 recipientes foram rotulados com a legenda Líquido B.

Durante o preparo dos frascos contendo o Líquido A e B, os alunos eram observadores e a pesquisadora não informou a composição dos líquidos, disse apenas o nome do metal adicionado em cada pote. O experimento foi realizado três vezes (Turma A, Turma B e Turma C), por isso necessitou de 24 recipientes de vidro, 6 pedaços de ferro, 6 pedaços de alumínio, 6 pedaços de cobre, e 6 pedaços de zinco.

Os alunos, em grupos, observaram os recipientes 1 vez por semana, durante 3 semanas, e anotaram no diário de bordo toda mudança observada. Ao final, cada grupo apresentou suas concepções a respeito da composição do Líquido A e do Líquido B.

Após a prática, apresentou-se aos alunos o potencial padrão de oxidação dos metais utilizados e a pesquisadora lecionou o conteúdo Reações de Oxidação e Redução de forma investigativa. Através de uma conversa, os alunos puderam construir os significados dos termos oxidação e redução, e compreender quais são as causas do processo. Segundo Fagundes (2007), muitos professores tem a concepção errada, ao acreditar que a experimentação deve ser utilizada para comprovar o que foi dito na teoria, ou seja, ser utilizada após a apresentação do conteúdo. Para estes autores, a experimentação é mais efetiva quando utilizada como uma estratégia para aquilo que se deseja aprender ou formar, e não como um fim.

1.2 Verificação da aprendizagem: Produção de materiais para a Feira de Ciências

Para verificar se utilizando a abordagem investigativa a aprendizagem dos alunos foi efetiva, solicitou-se aos mesmos que, em grupos, produzissem alguns materiais para apresentação na feira de ciências, realizada em novembro/2017, na escola na qual a pesquisa foi desenvolvida (EEEFM Santo Antonio).

Na Turma A (turno matutino) foram formados 4 grupos, e como a Turma B e C (turno vespertino) continham menores números de alunos, as mesmas realizaram a atividade juntas, formando um total de 4 grupos. A Turma A apresentou os materiais produzidos na feira de ciências do turno matutino, e a Turma B e C no turno vespertino.

As atividades foram divididas da seguinte forma:

Grupo 1: Explicar sobre o experimento realizado. O grupo ficou incumbido de mostrar os 8 recipientes contendo os metais, explicar quais foram as mudanças observadas, apresentar as conclusões sobre a composição do Líquido A e do Líquido B, e mostrar os diários de bordos produzidos.

Grupo 2: Fazer um cartaz ou maquete para representar o processo de oxirredução (perda e ganho de elétrons em uma reação química) e como a água salgada influencia neste processo. Na feira de ciências, o grupo explicou sobre o processo de oxirredução.

Grupo 3: Fazer um cartaz grande com as semi-reações de oxidação dos metais utilizados no experimento e os potenciais padrões de oxidação para cada um. Na feira de ciências, o grupo explicou sobre a tabela de potencial padrão de oxidação, ou seja, sobre a tendência de os metais oxidarem.

Grupo 4: Fazer um cartaz ou maquete para explicar o processo de passivação que ocorre nos metais alumínio e zinco durante o processo de oxidação. Na feira de ciências, os alunos explicaram sobre o assunto.

A pesquisadora avaliou os materiais produzidos e a explicação dos alunos durante a feira de ciências.

2 Resultados e discussão

Neste item serão apresentados os resultados e discussão da pesquisa desenvolvida, obtidos a partir dos registros e observações da pesquisadora.

2.1 Análise da prática experimental investigativa

A pesquisadora foi para a sala de aula com os materiais para a experimentação e, na presença dos alunos, preparou o experimento, como descrito na metodologia. Destaca-se que a mesma não disse a composição do Líquido A (água doce) e do Líquido B (água salgada).

A pesquisadora explicou aos alunos que eles iriam observar os potes durante três semanas e, através das mudanças ocorridas, deveriam descobrir a composição do Líquido A e do Líquido B. Durante a montagem do experimento os alunos ficaram atentos às ações da pesquisadora e curiosos para descobrir a composição do Líquido A e do Líquido B. Uma aluna afirmou que imaginava que um dos líquidos fosse álcool, mas que mudou de opinião após cheirá-los.

A maioria dos alunos afirmou que um deles era água doce e o outro era água salgada, mas sem dizer precisamente qual era o Líquido A e o Líquido B. Acredita-se que os mesmos fizeram essa suposição, pois a pesquisadora, antes da realização da prática, conversou com os alunos sobre as consequências do abastecimento das casas da população mateense com água com um limite de sal acima do permitido. Ao perguntar aos alunos a causa do processo de corrosão, os mesmos utilizaram aspectos macroscópicos para explicar, como: sol, chuva e água salgada, não relacionando o processo à aspectos microscópicos.

Ainda no início da realização do experimento, notou-se que os alunos começaram a elaborar hipóteses para solucionar o problema proposto, ou seja, para determinar a composição do Líquido A e do Líquido B. De acordo com Wilsek e Tosin (2009), num ambiente em que ocorrem debates acerca do fenômeno em

questão, as hipóteses vão surgindo e sendo discutidas e até eliminadas no decorrer da aula. Desta forma, focalizam e orientam a resolução de um problema, indicando os parâmetros a se levar em conta (os dados a buscar). Além disso, permite um diálogo hipotético-dedutivo, que servem de ancoradouro para o processo de aquisição do objeto do conhecimento.

Os alunos foram orientados a anotar no diário de bordo tudo que foi feito no dia, bem como as características dos metais utilizados e dos líquidos A e B. As anotações feitas por um grupo estão apresentadas na Figura 1.



Figura 1 - Anotações feitas por um grupo sobre o 1º dia de observação do experimento.
Fonte: As autoras (2017).

Na segunda semana de observação, mudanças nítidas foram observadas. Os alunos estavam admirados com as transformações ocorridas em tão pouco tempo, e queriam respostas às suas dúvidas. Em todo momento, a pesquisadora motivou-os para que os componentes de cada grupo conversassem entre si e elaborassem hipóteses a respeito da composição dos líquidos. Segundo Vieira (2012), quando os alunos discutem suas ideias em grupo, a aprendizagem ocorre de forma mais natural, pois um aprende com o outro, sem barreiras de gênero, idade, cultura,

classe social, etc. Além disso, desenvolve-se uma mudança atitudinal nos discentes, pois aprendem a escutar e respeitar a opinião do outro.

Alguns alunos, nessa semana de observação, já haviam descoberto que o Líquido A era a água doce e o Líquido B era a água salgada, pois o ferro oxidou com maior intensidade no Líquido B e estavam extasiados com tal evidênciação. As anotações de um grupo estão apresentadas na Figura 2.



Figura 2 - Anotações feitas por um grupo sobre o 2º dia de observação do experimento.

Fonte: As autoras (2017)

No terceiro dia de observação, as mudanças foram ainda mais nítidas e os alunos já tinham suas conclusões a respeito da composição do Líquido A e B.

Após o término das observações feitas, a pesquisadora pediu que os alunos apresentassem as conclusões a respeito da experimentação, principalmente sobre a composição do Líquido A e B. Cada grupo foi na frente da turma e disseram o que achavam que era a composição dos dois líquidos.

Na Turma A e na Turma B, todos os grupos afirmaram que o Líquido A era água doce e o líquido B era água salgada. Na Turma C, um grupo disse que o Líquido A e o Líquido B era água potável, e os outros grupos afirmaram que o Líquido A era água doce e o Líquido B era água salgada. Portanto, nota-se que praticamente todos os grupos chegaram a solução correta do problema.

Após a resolução do problema, a pesquisadora, em uma conversa com os alunos, explicou alguns aspectos que foram observados no experimento. Inicialmente perguntou aos alunos qual metal tinha oxidado com maior intensidade, tanto no Líquido A como no B, e os alunos citaram o ferro. A partir disso, a pesquisadora explicou aos discentes sobre o potencial padrão de oxidação dos metais, que é um número que indica a tendência do metal oxidar, isto é, quanto maior o valor, maior a oxidação do metal. Assim, escreveu no quadro as semirreações de oxidação dos metais utilizados na prática (ferro, alumínio, cobre e zinco), juntamente com seus potenciais padrões de oxidação e pediu que os alunos observassem o valor de cada um. A Tabela de potencial padrão de oxidação que a pesquisadora apresentou aos alunos está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Potencial padrão de oxidação dos metais utilizados no experimento

Semi-reações de oxidação	E°_{oxi} (Volts)
$\text{Al}_{(s)} \rightarrow \text{Al}^{3+}_{(aq)} + 3e^{-}$	+ 1,66 V
$\text{Zn}_{(s)} \rightarrow \text{Zn}^{2+}_{(aq)} + 2e^{-}$	+0,76 V
$\text{Fe}_{(s)} \rightarrow \text{Fe}^{2+}_{(aq)} + 2e^{-}$	+0,44 V
$\text{Cu}_{(s)} \rightarrow \text{Cu}^{2+}_{(aq)} + 2e^{-}$	- 0,34 V

Fonte: Mortimer e Machado (2017)

A pesquisadora perguntou aos alunos qual era o metal que, segundo o potencial padrão de oxidação, deveria ter oxidado primeiro. Os alunos responderam corretamente, citando o alumínio. Posteriormente, a pesquisadora continuou perguntando quem oxidaria depois, e os alunos colocaram os metais em ordem decrescente de oxidação, disseram que primeiro seria o alumínio, depois o zinco, ferro e por último o cobre. Ao responderem corretamente, a pesquisadora continuou

a conversa, e perguntou aos alunos, porque o alumínio e o zinco, na prática, foram os que oxidaram menos, quando na verdade, considerando o potencial padrão de oxidação, deveriam ter oxidado mais. Os alunos não souberam responder à pergunta feita, e a pesquisadora explicou a eles sobre o processo de passivação que ocorre com estes metais.

O alumínio e o zinco têm a propriedade de, ao sofrerem oxidação, os produtos deste processo, que são os óxidos de alumínio e zinco (Al_2O_3 e ZnO), se aderirem a superfície do metal, protegendo-os de futuras oxidações. Esse processo é chamado de passivação. Por isso foi observado que o alumínio e o zinco oxidaram pouco, quando comparados com o cobre e o ferro.

2.2 Análise da produção de materiais para a Feira de Ciências

Os alunos, divididos em grupos, foram incumbidos de produzir um material para servir de suporte para a apresentação dos principais conceitos químicos estudados durante o desenvolvimento da experimentação. Os alunos aplicaram seu conhecimento, ou seja, utilizaram o que aprenderam para produzir os materiais. Desta forma, foi possível avaliar se a aprendizagem, utilizando o ensino por investigação, foi efetiva.

2.2.1 Grupo 1: Apresentação do experimento de observação dos metais ferro, cobre, alumínio e zinco, na água doce e salgada.

Os alunos responsáveis por esta tarefa, explicaram sobre o que foi feito no experimento em que os metais, cobre, alumínio, zinco e ferro foram inseridos nos Líquidos A e B. Além disso falaram sobre as mudanças detectadas durante as três semanas de observação. Na Figura 3 tem-se o registro deste momento.

Figura 3 – Grupos responsáveis por explicar sobre o experimento de observação. (a) Grupo 1 do turno matutino. (b) Grupo 1 do turno vespertino.



Fonte: A autora (2017)

A pesquisadora deixou que os alunos organizassem os potes da maneira que achassem pertinente e que ficasse melhor para que os visitantes visualizassem as mudanças. Como pode ser observado na Figura 4, cada grupo organizou de uma forma diferente. Segundo Rossetto (2005), quando o professor permite que os alunos desenvolvam a autonomia em atividades escolares, propicia um desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Assim, o discente é capaz de fazer julgamentos e de se integrar em atividades de forma a despojar-se de sua individualidade, tornando-se crítico, cooperativo e, portanto, um cidadão responsável.

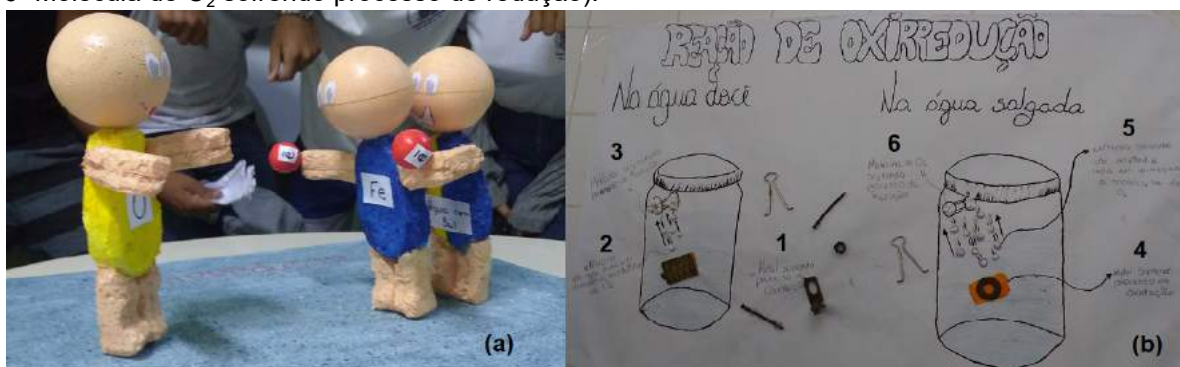
2.2.2 Grupo 2: Representação do processo de oxirredução

O Grupo 2 ficou responsável por representar o processo de oxirredução através de um desenho ou maquete, mostrando também como a água salgada influencia no processo. Na Figura 4 tem-se os materiais produzidos pelos alunos.

O Grupo 2 do turno matutino utilizou maquete para explicar o fenômeno. Nota-se o uso do animismo, pois usaram bonecos para representar a molécula de oxigênio, o ferro e a água salgada. Quando os membros do grupo diziam que o ferro perdia elétrons para o oxigênio, eles retiravam os elétrons da mão do boneco que representava o ferro e colocavam nas mãos do boneco que representava o oxigênio.

O boneco representando a água salgada estava atrás do ferro, como se estivesse impulsionando a doação de elétrons, indicando que a água salgada acelera o processo de transferência de elétrons.

Figura 4 – Representações do processo de oxirredução. (a) Representação do Grupo 2 do turno matutino. (b) Representação do Grupo 2 do turno vespertino (1 – Metal sofrendo processo de oxidação; 2- Elétrons do metal indo em direção a molécula de O_2 ; 3 – Molécula sofrendo processo de redução; 4- Metal sofrendo processo de oxidação; 5- Elétrons saindo do metal e indo em direção a molécula de O_2 ; 6- Molécula de O_2 sofrendo processo de redução).



Fonte: As autoras (2017).

O Grupo 2 do turno vespertino utilizou desenhos para explicar o processo. Na explicação, falavam do passo a passo do processo de oxidação, indicados pelos números. Entretanto, não destacaram a ação da água salgada, fizeram apenas um desenho de coloração laranja ao redor do metal, indicando que neste líquido o processo ocorre mais rapidamente. Durante a explicação falaram sobre a influência da água salgada no processo.

2.2.3 Grupo 3: Explicação sobre o potencial padrão de oxidação (E°_{oxi}) dos metais utilizados (ferro, cobre, alumínio e zinco)

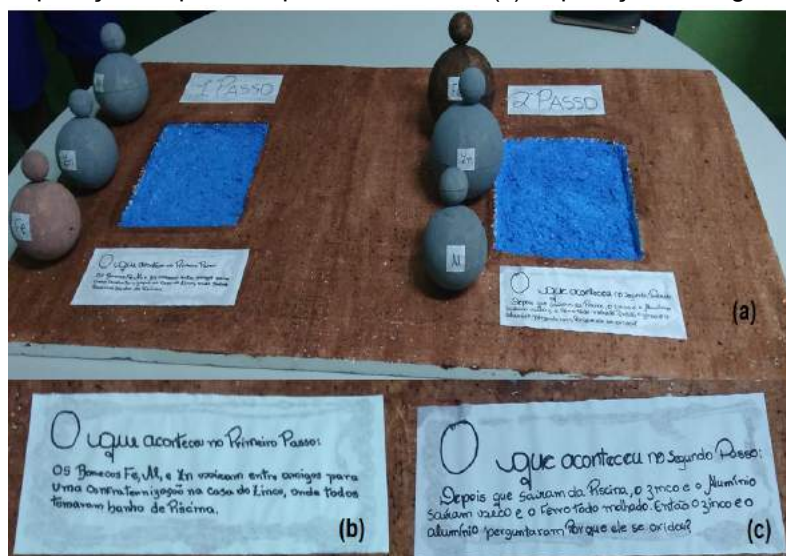
O Grupo 3 ficou responsável por fazer um cartaz com as semirreações de oxidação dos metais utilizados na prática, com o seu respectivo valor de potencial padrão de oxidação. Os membros deste grupo ficaram incumbidos de explicar qual a sequência de oxidação dos metais, ou seja, quem oxidaria em primeiro, segundo, terceiro e quarto lugar, de acordo com os valores teóricos do potencial padrão de

oxidação dos metais. Além disso, explicaram o que o E°_{oxi} indica numa reação de oxirredução.

2.2.4 Grupo 4: Representação do processo de passivação do alumínio e zinco

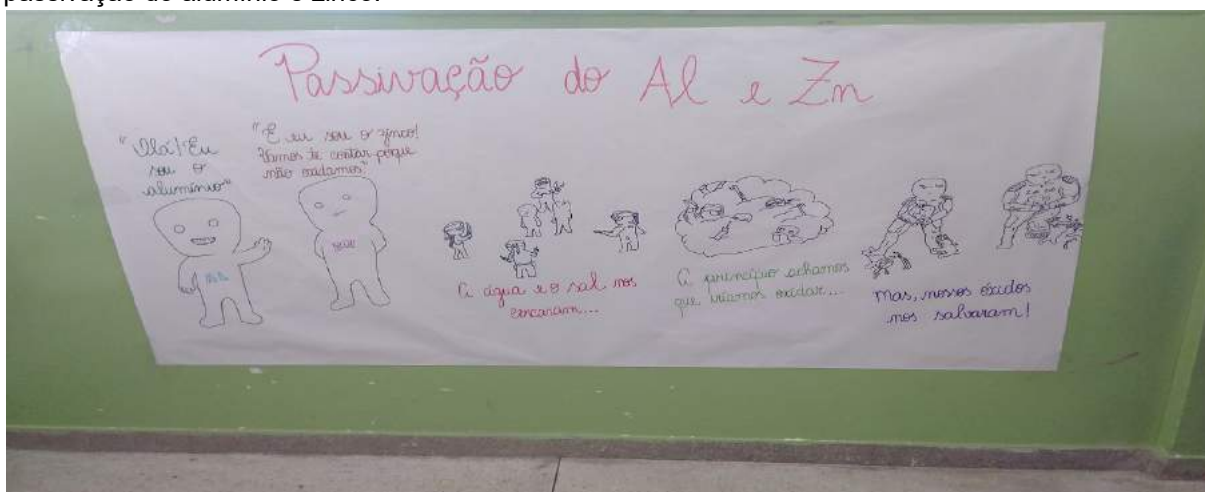
O Grupo 4 ficou responsável por representar, através de maquete ou desenho, o processo de passivação que ocorre nos metais alumínio e zinco. Na Figura 5 e 6 tem-se, respectivamente, o material produzido pelo grupo do turno matutino e vespertino.

Figura 5 - Maquete produzida pelo Grupo 4 do turno matutino para explicar o processo de passivação do alumínio e zinco. (a) Visão geral da maquete (b) Explicação do primeiro passo da história (c) Explicação do segundo passo da história



Fonte: As autoras (2017).

Figura 6 - Desenho produzido pelo Grupo 4 do turno vespertino para explicar o processo de passivação do alumínio e zinco.



Fonte: As autoras (2017).

Inicialmente os dois grupos afirmaram que, na prática, o zinco e o alumínio foram os metais que oxidaram com menor intensidade, contrariando a teoria, pois, segundo o potencial padrão de oxidação destes metais eles deveriam oxidar mais que o ferro e o cobre. Posteriormente, explicaram porque isso ocorreu através de uma história criada por eles.

A história do grupo do turno matutino foi a seguinte: Os metais ferro, alumínio e zinco (representados por bonecos) fizeram uma social na casa do zinco, e em certo momento entraram na piscina. Depois de certo tempo, ao saírem da piscina, o alumínio e o zinco observaram que o ferro estava molhado e sujo. Então perguntaram ao ferro porque ele estava daquela forma, ou seja, porque oxidou e eles não? A partir deste questionamento, o grupo explicou sobre o processo de passivação que ocorre no alumínio e no zinco, como se o ferro estivesse explicando aos metais.

O grupo do turno vespertino criou uma história em forma de quadrinhos para explicar o fenômeno. Inicialmente, um componente do grupo lia o que estava escrito no cartaz, e na sequência os demais componentes explicavam cientificamente sobre o processo de passivação.

A criatividade dos alunos para explicar um fenômeno, aos visitantes da feira de ciências, foi espetacular. Segundo Martins (2015), o ensino por investigação tem a capacidade de formar alunos criativos, devido ao desenvolvimento do pensamento crítico, da postura reflexiva e das opiniões fundamentadas, o que não acontece no ensino tradicional, no qual o aluno é um mero receptor de informações.

3 Considerações finais

O estudo realizado nesta pesquisa teve o objetivo de ensinar o conteúdo Reações de Oxidação e Redução de uma forma investigativa, através de um problema vivenciado pelos alunos (contextualização), que foi o abastecimento de suas casas com água salgada e as consequências que isto acarretou em suas vidas. Notou-se que, antes da realização das atividades, quando os alunos foram questionados sobre as causas do processo de oxidação, os mesmos citaram aspectos macroscópicos como: sol, chuva e água salgada. Depois de todo processo de investigação conseguiram compreender que o principal agente do processo de oxidação é o oxigênio, ou seja, conseguiram utilizar o microscópico para explicar um fenômeno.

O aprendizado dos alunos foi confirmado quando os mesmos tiveram que produzir materiais para explicar as reações de oxidação e redução na Feira de Ciências. Os mesmos utilizaram o conhecimento adquirido e a criatividade, e assim atingiram o objetivo da pesquisa. Desta forma, notou-se que o conhecimento empírico que os alunos tinham acerca do processo de corrosão dos metais foi convertido a conhecimento científico, pois conseguiram explicar cientificamente o processo de oxidação e redução. Utilizar a abordagem de ensino investigativa foi importante para que a aprendizagem fosse efetiva. A pesquisadora não deu a resposta do problema de pesquisa, deixou que o mesmo fosse solucionado pelos alunos. Desta forma, conclui-se que utilizando-se do ensino por investigação, que tem como base a problematização, reflexão, elaboração de hipóteses e mediação do professor, os

alunos podem ser ativos no processo de ensino e aprendizagem, construindo, assim, seu próprio conhecimento. Portanto, os mesmos poderão utilizar o que aprenderam em outras situações de estudo e principalmente em acontecimentos do cotidiano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? In: GALIAZZI, M. C. et al. **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: Uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula**. Ijuí: Unijui, 2007.

LIMA, L. M. N. **Atividades investigativas arrimadas a aprendizagem cooperativa na aplicação do conhecimento relativo à eletroquímica**. 2016. 51 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MARTINS, L. R. A. **Ensino por investigação e experimentação: uma análise da ação docente**. 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas, Centro de Saúde e Tecnologia Rural, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015.

ROSSETTO, M. C. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor**. 2005. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SUART, R. C. **Habilidades cognitivas manifestadas por alunos do ensino médio de química em atividades experimentais investigativas**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Faculdade de Educação e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA, F. A. C. **Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino**. 2012. 149 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

WILSEK, M. A. G.; TOSIN, J. A. P. **Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA NA DOCÊNCIA DE HISTÓRIA

VENTURA, Prisciliana

Professora de História – Secretaria Estadual de Educação. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES)

SALIM, Maria Alayde Alcantara

Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (DECH/PPGEEB/CEUNES/UFES). Doutora em Educação. Email: maria.salim@ufes.br

Resumo

O presente trabalho apresenta a prática do diálogo na docência da disciplina de história, aqui determinada Investigação Dialógica. Visa demonstrar por meio de exemplos, tanto da vivência do docente em sala de aula, como do olhar do discente sobre a disciplina, a necessidade de mudanças nos métodos de ensino/aprendizagem, para compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Investigação. Diálogo. Docência. História. Escola

Introdução

O presente artigo apresenta a Investigação Dialógica como uma possibilidade e alternativa para a docência de história. Nosso estudo está fundamentado nas reflexões tecidas por Sofiste (2007) em sua obra "Sócrates e o Ensino da Filosofia". Se considerarmos, segundo o autor, a proposição da Unesco de que "o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI", a Investigação Dialógica é uma proposta metodológica que traz contribuições significativas para todo educador, independente da disciplina que ministra. A pergunta norteadora deste artigo é a seguinte: é possível aplicar a Investigação Dialógica dentro da disciplina de História? Estamos assim, delimitando o nosso olhar à disciplina História.

Para respondê-la, dividiu-se o presente trabalho em três momentos. No primeiro apresentamos investigação dialógica a partir dos pressupostos de Sofiste (2007). Em seguida problematizaremos nossa experiência vivida dentro de escolas estaduais, ocasião em que são demonstradas as carências que o método positivista, ainda muito utilizado pelos profissionais da área, apresenta e suas dificuldades no que tange ao manejo tanto de professores quanto de alunos. Por último, a Investigação Dialógica é apresentada na prática em sala de aula com alunos do nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Violeta Mageste.

1 Investigação dialógica: princípios norteadores

A Investigação Dialógica, ID, como será denominada daqui em diante, configura-se numa nova forma de pensar a questão do ensino/aprendizagem que, abandonando este conceito pré-definido, passa a tornar-se único, evoluindo para a construção do conhecimento. Uma construção onde o aluno deixa de ser apenas aquele que recebe o conhecimento pronto advindo do docente, passando a fazer parte deste conhecimento, como sendo também seu arquiteto. Esse processo dar-se, sobretudo, através de dois quesitos base: o primeiro nos leva ao respeito à vivência e ao conhecimento que o discente traz consigo; o segundo conduz-nos ao diálogo, peça fundamental no processo da investigação em busca do conhecimento. Ao propor o filosofar como prática pedagógica, acreditamos que seja mais fácil se chegar à investigação através da cultura filosófica, uma vez que esta nos mostra, sobretudo com Sócrates, a importância da dúvida na busca do conhecimento. Para tanto, Sofiste (2007) salienta: "por isso mesmo o programa que propomos não exclui a cultura filosófica, mas a entende como um meio para o filosofar".

Em articulação com as ideias de Sofiste, citamos Freire (1975), para quem o diálogo é condição fundamental na verdadeira educação. Deixamos claro que o diálogo aqui proposto e destacado por Freire não se trata de uma conversa informal,

e sim um procedimento de investigação acerca de determinado tema ou conteúdo, portanto, é científico, e como toda pesquisa ou procedimento da ciência, exige aprofundamento, disciplina e dedicação.

Investigação como princípio pedagógico e metodológico significa a superação da pedagogia de armazém, visto que, nesta perspectiva: o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1997 p.80).

Partindo deste olhar, Sofiste traz-nos os seguintes princípios teóricos para diálogo e investigação: filosófico, antropológico, epistemológico e pedagógico. O princípio Filosófico parte da premissa de que não há um fim quando se trata de conhecimento, isto é, não existe uma verdade absoluta, pois o conhecimento não é uma ciência exata. E quando nos deparamos com os diálogos Socráticos da Antiguidade, percebemos neles a ausência conclusiva, o que nos leva a observar na dialética o princípio da negação, no qual negamos as leis da lógica formal, a crítica a conhecimentos previamente instituídos, a apreensão das conexões internas das coisas e a necessidade de se compreender as realidades a partir de suas contradições. No antropológico, temos como base, segundo Freire (2001), a própria inconclusão humana. Aqui referimo-nos ao processo constante de construção do homem como ser social, suas dúvidas, suas surpresas, suas alegrias, suas tristezas, num processo que perdura por toda sua existência. Quanto ao quesito epistemológico, damos relevo à importância da dúvida. É a pergunta que norteia o processo de construção do saber, não a resposta. Para tanto, é necessário que ultrapassemos a vaidade e que haja humildade para romper a teoria drástica que diz haver um muro que separa conhecedores (docentes) de receptores (discentes). Com relação ao pedagógico, propõe-se uma educação voltada ao crescimento, e, para

tanto torna-se fundamental abandonarmos esse saber pronto e copiado que gera, no máximo, cidadãos alienados e inconscientes da realidade que os cerca.

Respeitadas as especificidades de cada nível de educação, propomos um procedimento geral de planejamento de sessão de ID. Com isso, estamos dizendo que Investigação Dialógica pode ser aplicada em qualquer nível de educação e independente de idade, classe social etc. No trabalho de elaboração do planejamento para a prática da ID faz-se necessário a organização de um roteiro que conduza o trabalho, constando os seguintes pontos: título, tema, objetivos, conteúdos, recursos didáticos, procedimentos didáticos, introdução, desenvolvimento, fixação e avaliação da sessão.

2 O trabalho na escola: caminhos para a organização de sessão de investigação dialógica

A pesquisa foi realizada na "Escola Estadual Violeta Mageste", situada na Rua Duque de Caxias s/n°, bairro Colina, município de Santa Margarida, Estado de Minas Gerais, utilizando como procedimentos metodológicos a observação sobre a prática dos professores da disciplina de história, realização de questionários com alunos e o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica tendo por referência a ID envolvendo 26 alunos do oitavo e nono anos na faixa etária de 14 a 16 anos.

A Escola funciona nos três turnos, atendendo a crianças e adolescentes da zona rural no turno da manhã e tarde e a jovens no turno da noite. A maioria dos professores trabalha em dois ou mais turnos e poucos ainda são especializados ou pós-graduados. O prédio de funcionamento das turmas é extenso e as acomodações acabaram de passar por reformas, inclusive com adaptação de rampas para acesso de deficientes. Os meios didáticos ainda são bastante escassos, o livro é o mais utilizado, e por vezes, o único. Não encontramos videoteca ou observamos a prática

da leitura crítica de filmes e documentários. A biblioteca é utilizada para trabalhos em grupos e empréstimos de livros, sobretudo, literatura brasileira.

Na prática da docência em história especificamente, participamos como ouvintes, de aulas expositivas compostas por professores que falam e alunos que se calam. Sobre as mesas o livro didático, meticulosamente caprichado, uma vez que o zelo com tal é rigorosamente cobrado, alunos uniformizados, penteados à moda atual e à frente, o professor, munido de suas ferramentas de trabalho, leia-se: giz, apagador, diário de classe e livro didático – edição do mestre – pronto para mais um período de labuta. Um período temporal de cinquenta minutos onde se vê todo um quadro problemático de desmotivação total.

O discente lê, fala e pouco ouve. O docente ouve, mas não compreende, apenas escreve mecanicamente lembrando muitíssimo o personagem de Chaplin na obra Tempos Modernos (1936), e assim se passa mais um longo e custoso período dentro da educação pública. Em relação a este quadro, diz-nos Vasconcelos (2005) que ele não só reflete uma realidade positivista ainda muito presente no ensino, onde comumente ouve-se que a história constitui um emaranhado de fatos passados cuja algumas datas são importantes, transformando a riqueza da disciplina num amontoado de regras a serem decoradas; como também demonstra o despreparo de alguns profissionais para o trabalho, que deveria muito mais fomentar o senso crítico do aluno do que servir-lhe como amarra a datas comemorativas ou politicamente importantes.

A fala de um aluno nos traz sua percepção sobre a dinâmica que predomina nas aulas:

é assim, eles chegam abrem o livro, explicam o capítulo e se a gente tem dúvida a gente pergunta, já aconteceu também da gente fazer uma roda para conversar sobre o assunto, mas na maioria das vezes é assim, ele abre e explica. (Pergunto, então, ao aluno se ele tem o costume de ler sobre o temas das aulas): Não, não tenho; o professor não é culpado de só ter livro e explicação, porque o aluno também não ajuda.

Com a frase do aluno “porque o aluno também não ajuda” fecha-se este tópico salientando os problemas elencados até aqui: falta de motivação, carência de novas formas de saber, cópia desenfreada de um conteúdo pronto constante na única ferramenta de trabalho: o livro didático. Eles não constituem única e simplesmente um erro do professor, do sistema ou da escola: uma série de fatores atua na configuração desse cenário. Professores mal preparados, ausência de espaços para formação continuada, deficiências no sistema de ensino, alunos desmotivados com um ensino que muitas vezes apresenta um caráter abstrato e distanciado das suas experiências cotidianas.

Após as etapas da observação e aplicação de questionários, teve início a proposta de intervenção pedagógica tendo por perspectiva a ID. Os alunos foram levados durante três aulas, a participar de uma roda de investigação voltada à discussão sobre imagens e filmes. O critério adotado foi o da entrega de referenciais de cinema e textos prontos retirados de revistas e/ou jornais, bem como imagens para trabalho em sala de aula. Durante o período em que ocorrera o processo de investigação também foram realizadas na Escola sessões de cineclube com exibição de filmes, tais como “Olga” aos alunos dos nonos anos, e “Tempos Modernos” aos alunos do oitavo ano, respeitando-se assim o conteúdo trabalhado em cada uma das classes.

A fim de exemplificar a dimensão prática da pesquisa passamos a relatar a experiência didática de uma aula que apresentou como tema central a “Segunda Guerra Mundial”, abordado a partir dos princípios da ID.

Dia 19 de outubro e o professor/pesquisador inicia a atividade com a turma do nono ano.. Ele cumprimenta a classe e pede que aquela turma de 32 (trinta e dois) alunos divida-se em quatro grupos distintos, o que é atendido prontamente.

O professor então retira de sua pasta dois pares de figuras e as distribuiu.

FIGURA 1



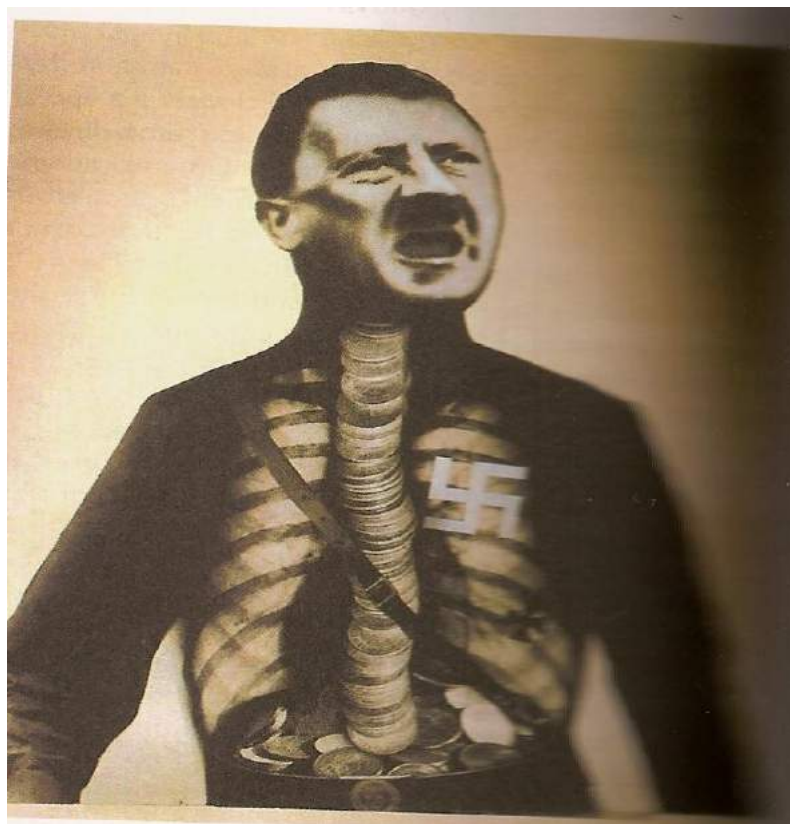
Guernica (1937), de Pablo Picasso

A respeito desta pintura, o embaixador alemão perguntou ao autor, Pablo Picasso: "Foi o senhor que fez isso?"

"Não, foram vocês", respondeu o artista.

FIGURA 2

Hitler na fotomontagem Adolf Super-Homem, de John-Heartfield, produzida para o jornal operário alemão AIZ, em julho de 1932.



Juntamente às duas ilustrações, foi entregue aos grupos, partículas do texto: "Hitler como ele pôde acontecer?"⁶ O texto trazia análises sobre o tema que costumeiramente não são apresentadas no livro didático. A intenção era chamar a atenção, chocar e focalizar a turma no tema, despertando o interesse pelo mesmo. Todo esse primeiro trabalho foi realizado durante quarenta minutos quando então os grupos foram convidados a desfazerem-se e formar um grande círculo, quando foram apresentadas as seguintes questões de estudos:

1 – O que chama atenção de vocês nas figuras que foram dadas?

⁶ Disponível em: http://super.abril.com.br/superarquivo/2003/conteudo_124147.shtml

2 – A que elas se relacionam?

3 – Quando se fala em Segunda Guerra Mundial, temos a falsa impressão de que ela se focalizara somente na Alemanha, até hoje apontada como alvo do holocausto. Sabemos de sua participação gritante, mas e o resto do mundo? Então, falemos de algo que nos é bem familiar, o caso brasileiro. E para tanto, investiguemos na próxima aula o que acontecia aqui, em nosso território com o roteiro de um filme que creio que vocês conheçam bem: "Olga".

Sobre a segunda questão foi interessante ouvir de alguns alunos que a primeira figura relacionava-se a um amontoado de figuras estranhas e sem sentido algum. Foi possível perceber então que trabalhar imagens seria relevante no que tange à aproximação do jovem as grandes obras de arte. O terceiro tema, que abordava a Segunda Guerra e Holocausto, chamou mais a atenção dos alunos, possivelmente por ser um assunto abordado com maior frequência da escola.

Questionados sobre a postura de Vargas no Brasil em relação a esses fatos, houve silêncio e alguns poucos manifestaram-se acerca daquilo que lhes parecia tão distante. E com este questionamento final, o professor convidou aos alunos que pesquisassem sobre o termo, e perguntassem a seus avós ou pessoas mais velhas da comunidade sobre o programa de rádio denominado "A Voz do Brasil" e trouxessem na próxima aula o que haviam descoberto. A atividade posterior consistiu na da exibição do filme "Olga, com o propósito de ensejar a discussão sobre a atuação do Brasil na Segunda Guerra, a ditadura de Vargas, a perseguição ao comunismo e o papel que a imprensa desempenhou e ainda desempenha no meio social.

A prática da investigação dialógica, como já mencionado anteriormente, não é a salvação para uma educação pública, que começa deficitária desde os primeiros

anos da criança. Portanto, o primeiro passo a ser dado é instigar a leitura como prática presente na vida dos discentes e diga-se de passagem, dos docentes também. Existem várias maneiras de fazê-lo, uma delas é partir dos prazeres que a leitura oferece, e esses podem estar contidos na leitura de quadrinhos à jornalística. É preciso, acima de tudo, respeitar as várias formas de conhecimento, sendo este o primeiro passo a construção do saber através da investigação.

3 Conclusão

Freire (2003) nos diz que "a consciência bancária 'pensa que quanto mais se dá mais se sabe'. Mas, a experiência revela que com este mesmo sistema só se forma indivíduos com pouco estímulo para a criação". A Investigação Dialógica poderia ser um caminho no enfrentamento a essa feição da educação apontada por Freire? Afinal, em que consiste a Investigação Dialógica? Cansados de buscar uma resposta que se faz pela própria negação, compreendemos que o cerne do termo é justamente esse: não há uma resposta concreta. Ela não é isso ou aquilo, ela simplesmente flui, acontece, segue um curso e desperta conhecimento, não como num passe de mágica, mas como uma construção que começa de uma base sólida e vai sendo erguida não por uma única mão, mas por várias.

Desde o início deste trabalho procuramos mostrá-la em sua forma real, ou seja, não como mais uma teoria milagrosa disposta a salvar a educação da noite para o dia. Demonstramos neste trabalho suas formas, suas carências, suas virtudes. Esse fato pode ser visto no último capítulo deste trabalho, onde apresentamos um campo ainda infértil, regado pelo medo que ainda impera e a mera reprodução de saberes. Entretanto, quando conseguimos enxergar além da montanha, em toda sua infinitude, vimos que o CONHECIMENTO requer algo que seja tão inconclusivo e expansivo quanto ele, e neste contexto, a investigação dialógica aplica-se incisivamente.

Acaso questionados se, mesmo diante da ligeira expectativa quebrada durante a primeira experiência com a ID, demonstrada no terceiro tópico desse texto, continuaríamos a utilizá-la e a indicá-la, a resposta seria afirmativa. Tal fato remete à citação de Freire (2003), e faz-nos crer que para se construir conhecimento em sua forma mais pura e significativa, é preciso desatar as amarras que nos fazem ver no aluno um mero recipiente para o conhecimento previamente construído.

Referências

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio, 2008**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf . Acesso em 04/01/2012

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Análise de Propostas Curriculares do Ensino Médio e Fundamental, 2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 20/11/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado de Educação. **CBC História – Ensinos fundamental e médio**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 19/12/2011.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2007.

VASCONCELOS, Iolane. **A metodologia enquanto ato político da prática educativa**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma nova didática. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A METODOLOGIA E A SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DO ALUNO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GURIRI

FÁVERO, Márcia Huppe

Graduando (a) do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marciahfavero@gmail.com

VANDERMASS, Simone Aparecida Moura

Graduando (a) do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: simonemouravandermaas@hotmail.com

SANTOS, Ionara Silva

E-mail: ionara005@gmail.com

Resumo

Este estudo analisou a realidade de jovens e adultos que retornam as escolas para darem continuidade aos seus estudos e que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. E investigou se a metodologia utilizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) influencia na permanência do aluno nas escolas públicas em Guriri. Além disso, analisou quais materiais didáticos são utilizados, a relação professor – aluno e o grau de evasão dos alunos. O motivo que levou a realização desse estudo é a desistência de alunos após terem ingressado na modalidade EJA. Pois retornam a escola para concluir os estudos, mas nem sempre as metodologias adotadas conseguem mantê-los. Foi realizada a pesquisa exploratória através de entrevistas com alunos e professores da modalidade EJA. É um estudo de campo que foi possível observar a realidade vivida. Foram desenvolvidas a pesquisa bibliográfica para compreender a realidade

estudada e a pesquisa qualitativa que analisou as respostas dos entrevistados. Pelo método de amostragem, foram escolhidas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Herinéa Lima Oliveira e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castelo Dutra, da rede pública de ensino, ambas localizadas no Bairro Guriri Norte, São Mateus - ES, e objeto de estudo cinco alunos e dois professores de cada escola. A permanência do aluno EJA na escola, depende tanto da metodologia adotada, como questões estruturais, como a superlotação nas séries iniciais, necessitando de planejamento e organização escolar, metodologias inovadoras para facilitar o aprendizado e motivá-los a continuarem estudando.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Metodologia. Permanência.

Introdução

O presente estudo buscou identificar como a metodologia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada na Rede Pública de Ensino no Bairro Guriri na cidade de São Mateus – ES. E propôs como objetivo geral investigar se a metodologia utilizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) influencia na permanência do aluno nas escolas públicas em Guriri.

E foram definidos três objetivos específicos: analisar quais materiais didáticos utilizados, identificar a relação professor – aluno e analisar o grau de evasão dos alunos. Assim, buscando compreender o seu aprendizado para que os alunos consigam uma formação na educação básica, visando ingressar numa universidade e almejar uma carreira profissional.

Este estudo investigou como é ofertada a EJA nas escolas públicas da rede municipal e estadual, fazendo um panorama desde as séries iniciais até as finais, comparando a metodologia utilizada pelos professores, a relação entre os professores e alunos, a estrutura física e além de compreender quando ocorre

geralmente o período de maior evasão escolar na EJA e os principais fatores que influenciam nessa decisão. Nesse sentido, este estudo buscou compreender como a metodologia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode influenciar na permanência do aluno nas escolas públicas em Guriri?

Um fator bastante importante que é o motivo pelo qual levou a realização deste estudo é quanto aos jovens e adultos que retomam os estudos e ingressam na modalidade EJA, mas que desistem depois de terem ingressado. Pois muitos começam com a vontade de concluir os seus estudos, mas nem sempre as metodologias empregadas nessa modalidade conseguem captar esses alunos no ensino-aprendizagem e muitos acabam abandonando a EJA.

Isso pode ocorrer também devido à falta de estrutura das escolas públicas para atender essa modalidade, como a superlotação das turmas em sala de aula, a falta de profissionais capacitados para envolver esses alunos numa metodologia que esteja voltada para a sua realidade, a falta de materiais escolares, laboratórios de informática, entre outros.

Pensando nisso, aprofundamos os estudos nesse público-alvo a fim de explorar a realidade dos alunos que frequentam a EJA no bairro Guriri em São Mateus – ES. Sendo de relevância investigarmos se a modalidade EJA ofertada está sendo realmente empregada, se os alunos conseguem concluir os seus estudos, se a metodologia utilizada é apropriada para que os alunos consigam ingressar numa universidade e almejar uma carreira profissional.

Por isso, é de relevância social, o desenvolvimento desse estudo visando orientar as escolas para uma metodologia EJA voltada para o uso de um conteúdo de qualidade, tecnológico e que esteja mais próximo da realidade do aluno, a fim de que o ensino-aprendizagem torna-se mais satisfatório e eficiente, e os alunos sintam-se mais motivados para concluir os seus estudos e darem continuidade ingressando no nível técnico ou superior.

E analisamos a relação professor-aluno nessa modalidade a fim de identificarmos as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, a permanência e o índice de evasão dos alunos. E a partir dessa análise, podemos estabelecer melhorias para que o professor e o aluno se sintam engajados nessa modalidade para que ela proporcione o aprendizado ao aluno e a vontade de ingressar no nível superior, de seguir uma carreira profissional, estabelecer sonhos, conquistar objetivos e melhorar as condições de vida. Desenvolver a melhoria no planejamento e organização escolar voltadas para a EJA. E a implantação de um laboratório de informática para a adoção de metodologias inovadoras e tecnológicas.

Foi realizada uma pesquisa exploratória através de entrevistas com alunos e professores. E uma pesquisa bibliográfica fundamentada com autores renomados na área de educação básica. Foi feito um estudo de campo e através dele foi possível observar a realidade vivida por alunos e professores da EJA. E foi desenvolvida a pesquisa qualitativa, sendo analisado as respostas dos entrevistados.

Como nem sempre é possível realizar o universo da pesquisa devido à abrangência de sua totalidade, utilizou-se o método de amostragem, foram escolhidas duas escolas da rede pública localizadas no bairro Guriri, São Mateus - ES, a EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.ª Hirinea Lima Oliveira e a EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castelo Dutra, e como objeto de estudo cinco alunos e dois professores de cada escola.

1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A história da educação para jovens e adultos no Brasil foi propriamente dita em três momentos principais. De acordo com Gadotti e Romão (2011, p. 43) são eles:

1º De 1946, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de 'cruzadas', sobretudo para 'erradicar o analfabetismo, entendido como uma 'chaga', uma doença como a malária.

Por isso se falava em 'zonas negras de analfabetismo'. 2º De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as "reformas de base", defendidas pelo governo popular / populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento 23 de Educação de Base) apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias. 3º O governo militar insistia em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL.

Na década de 50, surgem outras tendências da educação para adultos. Segundo Gadotti e Romão (2011), a educação libertadora de Paulo Freire voltada para a conscientização e a educação funcional voltada para a profissionalização. Essas tendências são consideradas contrárias, sendo a primeira não-formal e a segunda, como suplência da educação formal.

É na educação funcional, segundo Gadotti e Romão (2011), que se desenvolve o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O MOBREAL foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e era voltado para o controle da educação rural. E tinha grande importância para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), possibilitando diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, entre outros.

O MOBREAL tinha princípios opostos de Paulo Freire. Conforme Horiguti (2009, p.04):

O 'método' de Paulo Freire e o MOBREAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos.

De acordo com Freire (2000), o pensamento freiriano visava enxergar a educação como um processo de conscientização, libertação e autonomia. Ele trouxe um novo olhar para a educação de Jovens e adultos, pois era preciso pensar na educação como um todo. E foi através dos "Círculos de leitura", proposto por Paulo Freire na década de 60, que começou-se a pensar em educação de jovens e adultos.

Segundo Freire (2000), uma equipe formada por Freire para desenvolver o método freiriano através de Círculos de Leituras, em que realizou as primeiras experiências em Recife no início da década de 60, e foram responsáveis pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias.

De acordo com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, foi instituído o método de ensino supletivo que tinha por finalidade educar jovens e adultos que não concluíram na idade própria. Esse tipo de ensino era mais formal do que o MOBRAL e tinha por finalidade segundo o art. 24 da Lei nº 5.692/1971 suprir a escolarização regular e promover uma crescente oferta na educação continuada de jovens e adultos.

Mas devido as questões políticas e econômicas advindas com a Ditadura Militar, o MOBRAL foi extinto em 1985 pois não atendia mais os seus objetivos pedagógicos. E com a nova Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado. Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I – Da educação diz que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em busca de proporcionar a inclusão desses jovens e adultos, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) Nº 9394/1996 instituiu a regularização da oferta de

educação para jovens e adultos no seu art. 4º: "VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola".

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de destinada a jovens e adultos que não puderam dar continuidade em seus estudos. E essa modalidade tem como objetivo incluir esse segmento de alunos de volta à escola a fim de garantir que eles tenham acesso e permanência na escola.

De acordo com a Portaria do MEC (Ministério da Educação) Nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). É um exame estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), sendo realizado de forma gratuita e de participação voluntária. É ofertada aos jovens e adultos que residem no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.

2 A realidade do alunos da Modalidade EJA

O público-alvo da modalidade EJA é voltado para jovens e adultos que não conseguiram dar continuidade em seus estudos e não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Geralmente, o motivo que leva esse público a abandonarem os seus é bastante notória no Brasil, devido ao grande problema de má distribuição de renda no país.

Os jovens abandonam a escola e vão em busca de emprego cada vez mais cedo, pois muitos deles constituem famílias precocemente e necessitam de renda para sustentá-la. E assim, muitos deixam de estudar por não conseguirem conciliar os estudos com o trabalho, ou porque não gostam de estudar ou preferem ir pelo caminho mais fácil para tentar vencer na vida, entre outros.

Nesse sentido, de acordo com Barcelos (2014, p.44):

Não raro constatamos que os índices de abandono da escola por jovens e adultos alfabetizando são muito elevados. As razões são as mais diversas. Vão desde o abandono puro e simples, por perda do interesse pelo estudo, passam por questões de fórum íntimo como doenças de familiares, sofrimentos psíquicos, problemas sociais diversos, indo até casos em que o (a) alfabetizando (a) estava desempregado e ao conseguir um trabalho deixa de estudar por excesso de cansaço, por diminuição do seu tempo disponível, pela distância entre o trabalho e a escola, etc.

Compreende-se que o ensino de um jovem e adulto é totalmente diferente da realidade de um aluno que se encontra no ensino regular. E por isso torna-se necessário que a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula esteja voltada a criar novos métodos, novas atividades, para que estes alunos estejam mais motivados a estudar e a superarem o fracasso escolar.

Segundo Barcelos (2014) não basta só alfabetizar os jovens e adultos, o processo de ensino deve ser voltado para uma inclusão. A escola tem o papel de incluir esses alunos em projetos, sem discriminá-los. Pois a escola é vista como um espaço sociocultural, de construção do desenvolvimento de alunos, onde buscam conhecimentos, é um lugar de vivência, e de socialização.

Pois não basta trazer de volta para a escola aqueles que um dia foram expulsos, tem que ser fazer mais que isso. Sendo assim, de acordo com Barcelos (2014, p. 43): "há que construir uma cultura e uma gestão democrática dos espaços escolares e educativos que, num primeiro momento, acolham e, a seguir, criem condições de atenção e de cuidado capazes de conquistar, seduzir aqueles que nelas chegam."

De acordo com os autores Soares, Giovanetti e Gomes (2011) os jovens e adultos que frequentam na escola as turmas da EJA, precisam ser vistos como sujeitos sociais e não simplesmente com "alunos" ou qualquer categoria

generalizante. Pois não se deve olhar para eles pelas carências, mas sim como jovens e adultos protagonistas de sua trajetória de humanização.

Para os autores Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 25): "As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens".

O público-alvo da EJA sempre são os mesmos como: pessoas com baixa renda, que trabalhavam na infância, desempregados, negros. E muitos sofrem por estar frequentando a EJA, pois existe um preconceito para quem é aluno dessa modalidade, pois são vistos como seres inferiores, com uma capacidade inferior aos demais. E com isso, muitas pessoas acabam deixando de fazer por ter medo da sociedade que tanto despreza esse ensino.

"Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço de nossa cultura elitista." (SOARES, GIOVANETTI E GOMES; 2011, p. 26). Pois todas as escolas querem que seus alunos tenham uma trajetória linear, subindo de séries sem reprovar, progredindo em ritmos acelerados. E qualquer aluno que não tiver nesse ritmo, é visto com aluno com problemas de aprendizagem.

É preciso ter um olhar diferente da EJA, reconstruir essa visão negativa. Sendo preciso reconfigurar essa modalidade para que ela perca esses resquícios de um ensino baseado como um atendimento às pessoas carentes, subestimando a capacidade desses alunos.

A EJA não deve ser visto como uma fuga dos alunos da educação regular. E cabe a sociedade equacionar o direito a educação de jovens e adultos ao dever do Estado. Assim, deixando de julgar esse alunos e incluí-los na escola como é o seu direito de estudar por lei.

3 A aprendizagem dos alunos na Modalidade EJA

A perspectiva de alfabetizar jovens e adultos na EJA permite que esses jovens e adultos possam ter interpretações por meio da leitura de um pequeno texto, ampliando assim os seus horizontes. E além disso, possam desenvolver a habilidade de ler e escrever. Segundo Schwartz (2013) ler é ser capaz de articular suas ideias e pensamentos para compreender e analisar o pensamento do outro.

Segundo a autora Schwartz (2013, p. 25) "a aprendizagem de ambos os processos - ler e escrever acontece ao longo da vida, não tendo idade determinada para acontecer." Assim, ambos processos devem ser ensinados aos jovens e adultos com o mesmo direito que são ensinados às crianças e adolescentes na sua idade própria, a fim de diminuir a desigualdade social.

Mas a aprendizagem do aluno não se restringe somente a saber ler e escrever, a aprender cálculos e teorias. Fala-se também de aproximar o ensino a realidade do aluno. De acordo com Schwartz (2013) o discurso que se refere a necessidade de se partir da aproximação dos conteúdos escolares com a realidade do aluno é bem distante da prática. Pois os valores e saberes que o aluno traz consigo não são valorizados pela escola.

É necessário que o professor promova uma reflexão crítica sobre esses valores e saberes e articule com os conteúdos propostos em sala de aula. O aluno para aprender, não deve apenas ser um copista e reproduzidor de ideias, deve e tem que ser mais que isso. Ele deve transformar o seu aprendizado em conhecimento.

Embora se desenvolvam novas metodologias de ensino para diversificar o aprendizado dos alunos, muitos professores continuam desenvolvendo métodos ultrapassados. Pois alguns tem medo das mudanças ou acreditam que se aquele método antigo deu certo até agora, vai continuar dando certo.

Mas o que muitos professores não entendem, é que estamos vivendo em uma outra época, em que os jovens e adultos trazem consigo outros pensamentos. E é

preciso articular esses pensamentos, as suas aspirações e sonhos de vida para que eles se sintam motivados a produzir o seu próprio conhecimento.

Os jovens e adultos devem se sentir motivados a darem continuidade aos seus estudos, almejando cursar uma graduação, um curso técnico, e ir mais além. Para isso, ele não pode mais se decepcionar com os estudos quando volta escola para tentar vencer mais essa etapa.

4 Metodologia

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2002, p. 42) "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Dessa forma, tal pesquisa teve como objetivo explorar por meio de levantamento bibliográfico os aspectos referentes a permanência do aluno na EJA ofertado nas escolas públicas localizadas no bairro Guriri, São Mateus - ES.

De acordo com os dados extraídos do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), a cidade de São Mateus -ES possui uma população estimada de 126.437 habitantes. Guriri é um bairro e praia que fica localizada a 13 km de São Mateus. Sendo dividida em duas partes: lado sul e lado norte. No Guriri lado Norte estão situadas as duas escolas da rede pública de ensino em que serão realizadas o presente estudo.

Segundo as fontes de coletas de dados e informação, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica com autores renomados na área de educação na modalidade de ensino para jovens e adultos, que, de acordo com Gil (2002) é uma pesquisa elaborada por meio de livros e artigos científicos já publicados.

Quanto a abordagem da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo, onde foram coletados os dados nas escolas públicas. Segundo GIL (2002, p.53):

"(...) a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo". Assim, foram realizadas entrevistas com cinco alunos de cada turma EJA de cada escola, escolhidos aleatoriamente.

O estudo do universo em que se deseja realizar a pesquisa nem sempre pode ser possível, devido à abrangência de sua totalidade. Por isso, utilizou-se o método de amostragem, em que consiste em selecionar uma amostra específica para desenvolver esse estudo.

Segundo Lakatos e Marconi (2005, p.165) "a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo". Nesse sentido, a amostra correspondeu a 02 escolas públicas, a EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Herinéa Lima Oliveira e a EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castelo Dutra, ambas localizadas no bairro Guriri Norte em São Mateus – ES.

Quanto a natureza dos dados, foi desenvolvida a pesquisa qualitativa, pois foram analisadas as respostas das entrevistas gravadas com a amostra selecionada representada por 02 escolas da rede pública de ensino. As entrevistas foram realizadas com os alunos da EJA de forma gravada após a permissão dos professores e dos alunos, em que tivemos num primeiro contato com ambos para explicar sobre o projeto de pesquisa em estudo e posteriormente entrevistá-los.

5 Análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas realizadas com cinco alunos de cada escola e dois professores escolhidos aleatoriamente nas duas escolas públicas localizadas em Guriri, São Mateus-ES. Sendo uma de esfera municipal e outra estadual respectivamente, a EMEF - Escola Municipal de Ensino

Fundamental Profa. Herinéa Lima Oliveira e a EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castelo Dutra.

A escola municipal Profa. Herinéa Lima Oliveira oferta o nível fundamental da modalidade EJA desde 2014 divididos em primeiro e segundo segmento. E a escola estadual Wallace Castelo Dutra, oferta o nível médio da modalidade EJA desde 2014. Anteriormente, a EJA era ofertada pela EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental Guriri, mas foi transferida para as duas escolas, por questão de espaço e organização.

A EJA é ofertada em ambas escolas no turno noturno e no período diurno e matutino é ofertada a modalidade regular. Na EMEF Profa. Herinéa Lima Oliveira, a EJA é ofertada nos cinco dias da semana. E na EEEFM Wallace Castelo Dutra, a EJA é ofertada em três dias da semana.

As entrevistas foram realizadas no período noturno em que é ofertada as turmas EJA e de forma semiestruturada. Segundo Gil (2002) as entrevistas semiestruturadas são aquelas realizadas mediante um roteiro pré-definido e no decorrer da entrevista permite que sejam feitas outras perguntas conforme os relatos de experiência vivida na EJA. As entrevistas foram gravadas e transcritas para servir como fonte de dados para esse estudo.

6 Resultados e discussões

Ao realizar as entrevistas, notou-se que a maioria dos alunos entrevistados gostam de estudar na EJA, e tem vontade de dar continuidade aos estudos fazendo uma graduação, ou um curso técnico posteriormente. Embora, eles admitem que seja difícil competir com os alunos da modalidade regular, por exemplo, ao fazer um Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), devido ao pouco tempo que tem para assimilar todo o conteúdo.

Cada semestre letivo da EJA corresponde a um ano letivo da modalidade regular. Dessa forma, a metodologia da EJA possui um formato muito intenso, pois é muito assunto em cada disciplina para pouco tempo de aula. E isso influencia na qualidade da educação EJA, porque os alunos não conseguem aprender todos os assuntos que deveriam aprender para estarem aptos para realizar um ENEM, por exemplo.

Além da carga horária reduzida devido ao formato da EJA, notou-se também que ocorre muitos eventos nas escolas, e isso atrapalha o prosseguimento das aulas. E quando ocorrem esses eventos, feriados e afastamentos de professores por questões de saúde ou motivos pessoais, os alunos se sentem prejudicados, pois nem sempre os dias são compensados, e tem disciplina que o professor afastado não coloca um professor substituto ou quando coloca não são da mesma área da disciplina e repetem um assunto que já foi dado ao invés de aprender algo novo.

Os alunos reconhecem que os professores dão o melhor de si para que os alunos aprendam os assuntos mais importantes, embora existam professores que não exercem com seriedade e profissionalismo o seu papel nessa modalidade. Notou-se que existe uma boa relação entre alunos e professores, as aulas são bastante dialogadas e baseadas na trocas de experiências a fim de aproximar os estudos da realidade do aluno.

Um aluno entrevistado relatou que o tempo acaba sendo contra eles e os professores também, pois não se tem muito o que fazer. Pois é uma aula de cada disciplina por semana, e quando um assunto não dá para terminar naquela aula e chega na outra semana, perde o sentido do entendimento da matéria.

Ao realizar as entrevistas com os professores, os materiais didáticos utilizados por eles são apostilas ou cadernos da EJA disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), mas a maioria informou que os assuntos são bem resumidos e específicos.

E por isso, alguns professores preferem utilizar livros didáticos da modalidade regular, pois como já trabalham com livros, já conhecem a sua linguagem sendo mais fácil para trabalhar com os alunos. Os professores utilizam metodologias em sala de aula similares com a educação regular, como trabalhos em grupos, debates, provas e pesquisas na internet.

Existem fatores físicos como a superlotação das turmas nas séries iniciais da EJA, pois as turmas começam o ano escolar bem cheias e durante o ano vão esvaziando, o que caracteriza os altos índices de evasão escolar na modalidade EJA. Além disso, nota-se a necessidade de um laboratório de informática adequado para sanar as dificuldades da melhoria das atividades propostas. Nas duas escolas não existem um laboratório de informática para uso dos alunos, na EMEF Herinéa Lima Oliveira o laboratório de informática foi transformado em uma sala de aula e na EEEMF Wallace até existe um local para laboratório, mas não funciona.

Nas escolas pesquisadas, o grau de evasão dos alunos após ingressarem na EJA compreendem mais nas turmas iniciais do primeiro segmento do nível fundamental, e são decorrentes de diversos fatores, tais como: por alunos não terem conseguido acompanhar a metodologia devido à grande quantidade de assuntos a serem assimilados em pouco tempo de estudo; por não conseguirem conciliar os estudos com o trabalho.

O perfil das meninas que engravidam adolescentes e vão para a EJA concluir os estudos ou que engravidam durante a EJA, é outro fator relevante que contribui para a evasão escolar, pois não tem com quem deixar as crianças e por isso param de estudar. Na escola Herinéa, o diretor a fim de tentar solucionar essa situação permitiu que as estudantes levassem as crianças para a escola, mas as mães não conseguiam se concentrar porque as crianças choravam e tinham que sair da sala a todo instante e então acabam desistindo.

Compreende-se que o perfil da EJA tem mudado atualmente, quando era supletivo e no início da EJA, o perfil dos ingressantes eram pessoas mais velhas que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio na escola, pois tiveram que abandonar os estudos para trabalhar. E esse perfil tem mudado, pois os ingressantes são a maioria jovens que desistem da educação regular, por terem reprovado várias vezes, e acham que a EJA é mais fácil e por ser concluída em menos tempo.

Mas também é formada por jovens que não tem responsabilidade nenhuma com os estudos, e acabam desistindo de estudar e vão para o caminho mais fácil que é o mundo das drogas. Existem casos de alunos que já foram presos dentro da escola por estarem envolvidos com tráfico de drogas. Embora os alunos demonstrem gostar de estudar na EJA, poucos deles conseguem concluir a EJA e dar continuidade aos estudos.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender a vivência do aluno na EJA nas escolas públicas localizadas no bairro Guriri na cidade de São Mateus – ES. E a partir disso, investigou se a metodologia EJA utilizada nas escolas pesquisadas influenciam na permanência do aluno.

Nesse sentido, a permanência do aluno EJA na escola, depende tanto da metodologia adotada, como de questões estruturais, necessitando de planejamento e organização escolar para evitar a superlotação na salas nas séries iniciais, necessitando de planejamento e organização escolar para a adoção de um laboratório de informática eficiente para que os alunos possam realizar pesquisas e trabalhos.

Dessa forma, as escolas devem adotar metodologias inovadoras para facilitar o aprendizado e motivar os alunos a continuarem a estudar. Pois embora o tempo seja curto é preciso melhorar a qualidade da educação ofertada para que esses alunos se sintam encorajados a continuarem os estudos. E que os fatores externos que também influenciam possam ser minimizados com melhorias na organização escolar. Assim, cabe as escolas repensarem a qualidade de educação ofertada à esses jovens e adultos.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei Nº 5.692, DE 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01/07/2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30/06/2017.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28/06/2017. Lei das diretrizes básicas. Acesso em: 24/06/2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do MOBRAL ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201051103752984angela_curcio_horiguti%E2%80%A6.pdf>. Acesso em: 01/11/2017.

IBGE. **Cidades.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320490>. Acesso em: 29/06/017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

MEC. **Portaria Nº 2.270, de 14 de agosto de 2002.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 30/06/2017.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, Leôncio; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

A AUTO-ORGANIZAÇÃO E O PROTAGONISMO NA “ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA “NORMÍLIA CUNHA DOS SANTOS”

SOUZA, Lucas Silva de

Licenciado em Educação do Campo (UNIOESTE, PR). Especialização em Educação do Campo (UFSCAr, SP).
Monitor na Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, de Barra de São Francisco, ES. Email:
lucas.agronomia@hotmail.com

HASTENREITER, Taysnara Rodrigues

Graduanda do 8º semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFRB, Centro de Formação de Professores, Campus de Amargosa, BA). Email: thaysnarah@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa discutir a auto-organização e o protagonismo na “Associação Dos Estudantes do Centro Familiar de Formação em Alternância “Normília Cunha dos Santos”. O objetivo deste estudo é sistematizar essa prática tão importante realizada nas Escolas Família Agrícola. A associação de estudantes se organiza, permitindo com que todos estudantes ingressos no decorrer do ano letivo se tornem membros e conduza todo o coletivo. Além de permitir que exercitem o papel de liderança/coordenação. Os ciclos maiores assumem as coordenações das comissões, a fim de aperfeiçoar essa habilidade. A liderança assumida nos CEFFAS na maioria dos casos possibilita o crescimento do estudante nas organizações sociais das comunidades em que estão inseridas, tornando seres autônomos e críticos, capazes de intervir na realidade vivenciada, pois o processo de formação destes estudantes permite maior envolvimento social. O CEFFA propõe a se organizar como espaço - tempo - movimento, onde acontecem relações humanas

intrínsecas e cabe aos parceiros: estudantes, famílias e educadores, contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, nos aspectos sociais, econômicos, ambientais, entre outros.

Palavras-chave: Auto-organização. Estudantes. Escola Família Agrícola.

Introdução

A auto-organização é uma prática desenvolvida nas escolas que adotam a Pedagogia da alternância e é fundamental para o andamento das atividades pedagógicas, contribuindo com o desenvolvimento dos sujeitos, permitindo que os mesmos estejam inseridos em constante movimento formativo e educativo. Esse processo permite que os estudantes estejam inseridos em atividades de coordenação, manutenção e articulação. Nesta perspectiva, aprofundar sobre o tema "*Auto-Organização e o Protagonismo na Associação dos Estudantes do Centro Familiar de formação em Alternância "Normília Cunha dos Santos"*", é bastante pertinente para socializar essa prática tão importante dos CEFFAS.

Analisar a auto-organização dos estudantes e as suas contribuições para o protagonismo dos sujeitos no CEFFA desencadeará um grande movimento de estudo bibliográfico e aproximação da realidade da escola e das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Nesta perspectiva vamos criar um movimento, proporcionando um acompanhamento próximo da organização dos estudantes, onde sistematizaremos a auto-organização dos estudantes e a influência sobre o funcionamento do CEFFA, vamos identificar as contribuições da auto-organização na formação dos estudantes, caracterizar o papel do educador no processo de

orientação e acompanhamento da auto-organização, e analisar os princípios da auto-organização dos estudantes.

1. Breve histórico da pedagogia da alternância no Brasil e o processo de auto-organização dos estudantes

As EFAS surgiram a partir da convicção do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Filho de Camponês, que por toda sua vida viveu e se comprometeu com o meio rural. Vivenciou no interior da França todas as injustiças, os descasos e as pressões daquele contexto. Tal realidade o fez ter a idéia de uma escola para o meio rural, que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2012, p. 45).

A pedagogia da Alternância no Brasil surge na segunda metade da década de 1960. O marco é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968, como entidade civil mantenedora das EFAS. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração cristã. O MEPES surge liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, Sacerdote de Anchieta - ES (ANDRADE, 2012, p. 64).

Os CEFFAs constituem-se em espaços de ensino aprendizagem, no qual estudantes – família – monitores são parceiros, garantindo a formação integral dos sujeitos. A auto-organização dos estudantes tem em vista a formação gradativa dos sujeitos, pois, acredita-se que a vivência coletiva estimula o sujeito, permitindo que os mesmos observem o espaço de convívio, visualizando a necessidade de organização. Segundo Debrum (1996), a vivência nos ajuda a compreender o que é uma organização, e as condições de relação entre os processos de desenvolvimento das instâncias. [...]:

uma organização é 'auto' quando produz a si própria, ou seja, quando o que há de emergente se deve ao próprio processo, às características nele

intrínsecas, e só em menor grau às suas condições de partida, ao intercâmbio com o ambiente ou à presença de uma eventual instância supervisionada.

De acordo com as publicações da RACEFFAES (Regional de Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) a auto-organização assumida pelos estudantes, é articulada através da associação de estudantes, onde cada CEFFA se articula com o mesmo viés pedagógico, mas com experiências diferenciadas. Segundo a Revista da Formação por Alternância (2008, p. 39 e 40), "as associações de estudantes visam garantir a participação organizada dos estudantes na vida do CEFFA, promover a vida grupal incentivando a cooperação solidária e promover a vida social e cultural na sessão escolar"

O processo de auto-organização dos estudantes está para além do ambiente cotidiano. Segundo a Revista da Formação por Alternância:

No âmbito do plano de curso, o protagonismo dos estudantes se desenvolve conforme o ciclo e o perfil condizente a cada turma de estudantes. Sobressaindo com maior intensidade nos conteúdos vivenciais tanto na fase de preparação, execução e socialização. Destacam-se os temas de plano de estudo, intervenções externas, visitas e viagens de estudo, cursinhos, atividades de retorno, trabalhos finais e estágios supervisionados, nos quais procuram-se aplicar o sentido da ação prevista dentro do planejamento orgânico. Busca-se então, superar os vícios oriundos das formas e cultura da ação artesanal (Revista da Formação por Alternância, 2008, p. 41.)

A sociedade capitalista impregnou na juventude uma grande quantidade de valores: individualismo, alienação, autoritarismo, desorganização, entre outras, que dificultam o trabalho em vida de grupo. A repressão estabelecida pela cultura de massa introduz no jovem uma série de conflitos que acabam desencadeando na negação da vivência do coletivo e da cultura camponesa. Este tem sido um desafio que a associação de estudantes enfrenta, estremecendo as relações na vida de grupo no ambiente da sessão, em que fluem o individualismo autoritário forjado pela sociedade capitalista. Contudo, cabe à organização criar meios/metodologias para a inserção e compreensão desse sujeito no processo organizativo da vida de grupo.

A escola, em seu contexto histórico, sempre esteve à disposição da classe dominante, tornando assim o acesso possível aos seus filhos. O conhecimento estava acessível aos poderosos, negando assim aos trabalhadores o acesso ao conhecimento, ou seja, uma educação exclusiva para os burgueses. Orso (2011, p. 120) apresenta que, na relação entre capital e trabalho, a educação é planejada de acordo com o interesse da classe que tem a hegemonia de poder. Não existe harmonia entre classes sociais com interesses antagônicos. A escola que temos hoje, em muitos casos, tem se transformado em mera reprodutora dos discursos do estado burguês onde crianças, adolescentes, jovens e adultos são receptores de ideologias, cabendo a eles reproduzir as informações difundidas pelos professores. Com isso ela forma sujeitos que não possuem condições adequadas para desenvolver análises da realidade, tornando-se aliadas do estado burguês. nesse sentido, Mendonça (2012) salienta que:

A concepção do Estado como representante de classes dominantes supostamente homogêneas desdobrou-se em várias correntes no interior do marxismo, muitas delas considerando-o de forma mecanicista, baseadas na defesa ortodoxa do determinismo econômico sobre o político, social e cultural (MENDONÇA, 2012, p. 350).

A escola tradicional ou convencional burguesa se enquadra nos padrões do Estado capitalista, com isto as relações humanas existentes neste espaço são de "chefe" para "subordinado", não acontece a participação dos sujeitos estudantes, professores e comunidades.

Nesse sentido, o processo de auto-organização do CEFFA permite que os estudantes estejam envolvidos em todo o processo educativo e Pistrak (2003) em um dos seus escritos contribui com nossas reflexões relatando o papel da auto-organização na escola burguesa:

O objetivo da auto-organização nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, é ajudar o professor a manter a autoridade; o martelo e a punição saem da mão do professor, graças 'ao progresso da civilização' e são

substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar (PISTRAK, 2003, p. 169).

Com isso a associação de estudantes é um espaço enriquecedor para os estudantes, pois em cada momento parte deles as articulações, coordenações, encaminhamentos entre outras demandas. Com isto os (as) estudantes são protagonistas, pois protagonizam a auto-organização. Torna-se figura central para o seu empenho e desempenho dentro da estrutura da associação de estudantes.

O protagonismo é algo próprio do ser humano. O ser humano se organiza desde 100 mil anos atrás. No período da pré-história, a capacidade do ser humano de raciocinar e organizar fez com que fosse possível a sobrevivência da espécie humana, (apesar da sua fragilidade, diante de outras espécies) ao contrário de outras espécies de animais que foram extintas. A capacidade de se unir garantiu a perpetuação dessa espécie no Planeta Terra. A organização sempre foi à arma da humanidade (Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES, 2008, p. 34).

A auto-organização dos estudantes no CEFFA tem criado situações riquíssimas, onde os estudantes com sua capacidade de organização e disciplina cuidam do espaço de vivência, chamado ambiente educativo da sessão, onde por meio dele acontece a valorização do patrimônio, ambiente/vivência e trabalho coletivo. O espaço de vivência cria o senso de solidariedade, onde os estudantes reconhecem o ambiente e as pessoas que estão inseridas nesta realidade. A Equipe Pedagógica Regional (2008) acrescenta que:

A solidariedade é anterior às circunstâncias históricas, é uma necessidade humana. O homem mais do que social, no sentido de que precisa dos outros, é comunitário, no sentido em que se realiza servindo aos outros. Para realizar-se dá-se aos outros. A pessoa cresce à medida que cresce a sua relação interpessoal com os outros. Quanto maior for a vivência comunitária, mas ele se sentirá agente de sua própria história (Equipe Pedagógica Regional, 2008, p. 34).

A Associação dos Estudantes do Centro Familiar de Formação por Alternância "Normília Cunha dos Santos" é uma organização estudantil, cuja finalidade é a auto-organização dos estudantes no espaço coletivo do CEFFA. A

associação de estudantes não possui aparato jurídico, pois é de cunho pedagógico, mas possui sua legalidade no processo de auto-organização dos estudantes e regimentos escolares. Todos os ambientes e atividades do CEFFA são considerados educativos, com isso a auto-organização dos estudantes está para além do cotidiano da sessão, nos momentos de estudo da estadia, projeto das áreas, mística, auto-organização da sala, desenvolvimento das tarefas, nas avaliações de habilidade/convivência e coletiva, entre outros momentos. Com isso a associação dos estudantes promove um constante movimento de auto-organização da vida de grupo.

Considerações finais

Refletir sobre Auto-Organização e o Protagonismo na "Associação dos Estudantes do Centro Familiar de Formação Em Alternância "Normília Cunha Dos Santos", nos remete um olhar sobre a prática executada. Neste sentido a auto-organização promovida pela associação dos estudantes possibilita um maior desenvolvimento dos estudantes, garantindo que os mesmos sejam protagonistas, em suas diversas habilidades no desenvolvimento intelectual, no relacionamento, nas atividades de integração, na organização dos espaços e tempos educativos, vivência familiar e na solidariedade. Neste sentido o protagonismo surge com um elemento primordial, permitindo assim a superação do individualismo, alienação, autoritarismo, desorganização, e das relações impostas pela sociedade capitalista.

Os estudantes organizados no CEFFA permitem o ambiente agradável e equilibrado. Neste sentido os monitores e estudantes contribuem na organização e disciplina dos espaços coletivos, de vivência, onde por meio deste protagonismo, acontece a valorização do patrimônio, ambiente/vivência e trabalho coletivo.

Neste intuito o artigo apresenta situações, que a auto – organização dos estudantes é uma prática pedagógica desenvolvida no CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância, onde os estudantes sejam protagonistas capazes de inserir neste processo organizativo com êxito, além de contribuir com o desenvolvimento e envolvimento dos estudantes nas diversas atividades promovidas pela escola e pela associação de estudantes. Este protagonismo se destaca em outros espaços onde os estudantes estão inseridos e só acontecerá na íntegra quando a proposta pedagógica da escola estiver conivente com o processo da auto-organização dos estudantes, neste intuito o ambiente educativo da sessão precisa promover integração entre os parceiros - Estudante e professores/monitores, valorizando o protagonismo dos estudantes e a orientação dos monitores.

Referências

ANDRADE, Gilmar Santos dos; ANDRADE, Edjane Souza de. **Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia**. V. 2, entrelaçando, 2012.

DEBRUM, M. A idéia de auto - organização e a dinâmica da auto-organização primária. Em M. Debrun, M. Q. E Gonzáles & O. Pessoa Jr. (Orgs.), **Auto-organização: Estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes**. Campinas: Unicamp/Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 1996.

Equipe Pedagógica Regional; Revista da Formação por Alternância. **O Protagonismo Juvenil nos CEFFA's**. Nº 7, Brasília; UNEFAB; 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, Regina Sonia. Estado. In, Caldart et al (org). **Dicionário em Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1 Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

Revista da Formação por Alternância. **Juventudes Rurais**. Ano 4, nº 7, Dez de 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, Tataina Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009..

A ELABORAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA CLASSE MULTISSERIADA: OS CINCO SENTIDOS

DE PAULA, Jéssica Breda

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jeh_breda@hotmail.com

RODRIGUES, Suellem Cardoso Miranda

Mestranda bolsista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: suelemmiranda20@hotmail.com

ROCHA, Sandra Mara Santana

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rochasms@gmail.com

Resumo

Reconhecendo as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem de forma interessante e significativa em uma classe multisseriada, os professores têm buscado diferentes formas de aplicar o seu conteúdo. A proposta desenvolvida neste artigo teve por objetivo elaborar e aplicar dois jogos didáticos que utilizam materiais de baixo custo e fácil acesso para revisar o conteúdo dos "Cinco sentidos" na disciplina de ciências. Os artefatos foram aplicados em uma classe multisseriada de uma escola do campo, localizada no Município de São Mateus-ES. Além de contribuir para a formação de atitudes sociais como a cooperação, o respeito, a iniciativa e o senso de responsabilidade, os jogos podem ser uma ferramenta útil para auxiliar na compreensão do conteúdo em uma sala composta por crianças de 4 a 9 anos, colaborando com a melhor fixação do conteúdo. Os resultados da

aplicação indicaram que o uso dos jogos favoreceu a apropriação do conhecimento sobre o tema pelos alunos e os mesmos se sentiram satisfeitos por fazerem parte da elaboração dos artefatos.

Palavras-chave: Jogos didáticos. Salas Multisseriadas. Ensino de ciências.

Introdução

As classes multisseriadas, também conhecidas como unidocentes ou pluridocentes, têm como característica principal a junção de alunos de diferentes idades, conseqüentemente de diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma classe onde a responsabilidade de ensino é de, na maioria das vezes, apenas um professor. Devido a essa variedade de estágios de aprendizagem, esses professores têm encontrado muitas dificuldades para ministrar os conteúdos de forma interessante e significativa nessas classes. Portanto, optamos por pensar em uma forma de contribuir para os processos de ensino-aprendizagem do conteúdo de ciências, através da elaboração de jogos didáticos sobre o tema "os cinco sentidos" (Os Órgãos do Sentido) que facilitassem a compreensão do conteúdo de forma divertida e motivadora atendendo as necessidades do currículo dos alunos da educação infantil, e do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Segundo Huizinga (2000) o jogo possui algumas características fundamentais como a liberdade que traz o jogar, o fato de poder ser um escape da realidade, ser desinteressado e a satisfação que é gerada na própria realização, possuir limites com início e fim bem determinados e mesmo assim poder ser preservado na memória e repetido quando se desejar. O jogo também cria e é ordem, já que qualquer descumprimento da regra pode arruinar o jogo. Por fim, também acaba

promovendo a formação de grupos sociais onde os mesmos se sentem partilhando algo especial e importante.

O jogo educativo, ou seja, aquele que serviria de suporte à atividade didática, surge no século XVI quando ganha espaço a discussão sobre educação e jogos devido ao crescimento da rede de ensino infantil. O jogo passa a visar uma aquisição de conhecimento das crianças e deixa de ser apenas uma forma de diversão (KISHIMOTO, 1998).

Porém, há um conhecimento contraditório acerca do uso dos jogos na educação que ocorre principalmente devido às suas duas principais funções que acabam se misturando, sendo elas: a função lúdica e a função educativa. Para Kishimoto (1998) é preciso haver um equilíbrio entre o jogo que propicia a diversão e o jogo que ensina, caso contrário, não há ensino e sim apenas jogo, ou elimina-se o jogo e resta-se apenas o ensino.

Para Rizzi e Haydt (2004) é brincando e jogando que a criança é capaz de expressar, assimilar e construir sua realidade, aplicando seus esquemas mentais a essa realidade. Sendo assim, ela é capaz de reproduzir suas vivências, transforma sua realidade e ainda desenvolve aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Esta compreensão sobre o jogo é válida quando refletimos sobre os processos de ensino e aprendizagem nos níveis iniciais de educação. Por mais que os temas de ciência despertem o interesse do aluno, há uma dissociação entre o conteúdo e a aprendizagem em longo prazo do mesmo. Muitas crianças, no decorrer do seu percurso acadêmico não se recordam do nome dos sentidos, ou pelo menos tem dificuldade de relacioná-los à parte do corpo humano responsável por eles. Um agravante nas classes multisseriadas é atender às necessidades que cada idade tem para conseguir adquirir aquele conhecimento, afinal, alguns dos alunos ainda não escrevem, nem leem. Para tanto, tornar o conteúdo atraente e de compreensão a todos, nem de uma forma muito fácil, muito menos de uma forma que ultrapasse

os limites de aprendizagem daquela criança, tem sido um desafio com o uso apenas dos recursos didáticos dispostos.

Considerando o conteúdo "Os Órgãos dos Sentidos" proposto pelo currículo escolar, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, e diante dos objetivos da criança de poder identificar os órgãos dos sentidos, compreender o corpo humano como um todo integrado onde existem vários órgãos com funções diferentes, estimular as sensações, desenvolver o autoconhecimento da criança sobre seu corpo, assim como saber se expressar e compreender as sensações que nos são despertadas, desenvolvemos uma proposta para elaborar, confeccionar e avaliar dois jogos didáticos que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem de Ciências para as turmas iniciais de uma classe multisseriada, abordando o conteúdo dos cinco sentidos.

1 Elaboração dos jogos

1.1 Primeiro jogo: jogo da memória dos sentidos

O jogo intitulado "JOGO DA MEMÓRIA DOS SENTIDOS" possui 20 cartas, sendo 10 delas com a imagem da parte do corpo humano responsável por um dos sentidos e seu respectivo nome escrito por extenso e em braile, e as outras 10 contendo imagens de atividades que exploram o uso daquele sentido, além do nome deste sentido por extenso e em braile.

Figura 1 – Pares de cartas do jogo da memória



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Foi produzido um arquivo em PDF com as imagens e posteriormente essas cartas foram impressas em cartolina branca. Ao invés da cartolina, um papel de gramatura maior que 120g também pode ser usado, porém como forma de economia optou-se por comprar cartolinas brancas e cortá-las em tamanho de A4 para imprimir em uma impressora comum. Cada cartolina pode ser recortada em até 4 folhas de tamanho A4. Como o arquivo em PDF possui 5 páginas, foram utilizadas 2 cartolinas.

As imagens foram impressas em preto e branco e posteriormente coloridas pelos próprios alunos em sala de aula. A participação deles na fase de desenvolvimento foi muito importante, criando um laço de pertencimento com o jogo que posteriormente seria aplicado em sala de aula.

Figura 2 – Cartas sendo coloridas pelos alunos



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Após estarem coloridas, as cartas foram sobre coladas em um papel cartão de cor aleatória e sua parte frontal foi encapada com papel contact transparente, garantindo maior durabilidade à elas. O alto relevo do braille foi feito com a cola dimensional relevo azul 3D. Inicialmente testou-se a cola tradicional, mas depois de secar o seu relevo não fica aparente. Ao invés do relevo, deixa-se como sugestão a perfuração dos pontos para formar as letras em braille.

Figura 3 – Alto-relevo das letras em braille



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Para jogar este jogo, os alunos devem se sentaram ao redor das cartas que precisam estar embaralhadas e espalhadas no chão ou na mesa com a parte dos desenhos virada para baixo. Cada aluno terá sua chance de virar um par de cartas. Se o par conferir (língua-paladar, olhos-visão, pele-tato, ouvido-audição, nariz-olfato) o aluno pega as duas cartas para si e tem a chance de jogar outra vez. Caso esse não acerte o par, as cartas devem ser viradas ao contrário novamente e o próximo jogador tem a sua vez. Ou seja, o aluno só passará a vez se não virar o par de cartas correspondentes. Caso a turma seja grande, a mesma pode ser dividida em dois grupos. Para isso deve haver a confecção de dois jogos de cartas.

1.2 Segundo jogo: qual o sentido?

Assim como o primeiro jogo cuja intenção é uma melhor fixação do conteúdo, o segundo jogo intitulado de “Qual o sentido?” também tem uma função de revisão, por isso, para este jogo foi desenvolvida uma imagem com as partes do corpo humano responsáveis pelos cinco sentidos (olhos, língua, pele, ouvido e nariz). Ela foi impressa em um banner 70x100cm para facilitar a exposição e visualização dos alunos, além de facilitar seu transporte.

Figura 4 – Banner “Qual o sentido?”



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Além da imagem no banner, o jogo é composto por 25 cartas coloridas que foram montadas em um arquivo PDF. Elas foram impressas em cartolina branca, da mesma forma que as do jogo da memória, e posteriormente plastificadas com papel contact transparente. As cartas contêm imagens onde personagens estão realizando alguma ação relativa a um dos cinco sentidos. Atrás destas imagens existem descrições da cena que ela representa e a pergunta "Qual o sentido?". Sugere-se, que caso o professor tenha tempo disponível permita que os alunos cole essas descrições atrás das figuras correspondentes para que os mesmo sintam-se parte da elaboração deste artefato, da mesma forma como puderam fazer com o jogo da memória.

Figura 5 – Cartas frente e verso jogo "Qual o sentido?"



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Para colar a figura na frente da imagem do órgão do sentido referente a ela no banner foi utilizado velcro, onde uma parte foi colada com cola quente atrás da imagem e a outra no banner (colado com cola quente e costurado para evitar que o mesmo descole).

As primeiras cinco cartas terão apenas o nome por escrito do sentido (visão, audição, olfato, tato, paladar), sendo assim, para jogar, o nome de cada sentido deve ser lido pelo professor e a turma responderá a qual imagem aquele sentido tem correlação (olhos, ouvido, nariz, pele, língua). Assim que a turma responder certo, essa carta será pregada no banner no primeiro espaço disponível, em frente a figura da parte do corpo.

As outras cartas seguirão um padrão semelhante. O professor irá pegar uma delas, ler a descrição da ação atrás e perguntar a qual sentido aquela ação se refere. Assim que os alunos responderem o sentido certo, o professor irá colar no espaço disponível na frente do órgão do sentido correlacionado.

Dependendo do tempo disponível e da turma em que será aplicada a atividade, o professor poderá selecionar ou solicitar um dos alunos para que ele leia a descrição da imagem e a cole no local em que acha correto. Posteriormente, pode perguntar a turma se a figura está no local certo.

A brincadeira acaba quando todas as imagens estiverem na frente do seu órgão do sentido e o banner poderá ser exposto na sala todo preenchido. Vale ressaltar que as cartas podem ser recoladas pelos alunos quantas vezes se achar necessário, ao longo da mesma aula, ou de outros momentos que surgirem no período letivo.

No protótipo inicial deste jogo se pensou na possibilidade de ao invés de utilizar o banner fazer-se o uso de uma cartolina. Neste caso, ao invés do velcro seriam usados pequenos pregadores vendidos em casa de festas ou papelarias, para pregar a carta da imagem na cartolina. Optou-se pelo desenvolvimento do banner porque achamos ser o melhor manuseio para as crianças e dar maior durabilidade ao artefato.

3 Resultados e discussão

Os jogos educativos devem auxiliar na concretização de objetivos pré-determinados e promover o domínio do conhecimento, por isso para Almeida (1998) é muito importante que o professor conheça a natureza do lúdico para não o confundi-lo com o falso jogo que, para o autor, é aquele que não busca a formação ou educação, mas sim uma doutrinação onde algo é imposto e as pessoas envolvidas são neutralizadas no processo. Outra característica importante para o professor é a flexibilidade, afinal, na hora da implementação podem surgir imprevistos, por isso é preciso que haja uma adaptação do plano de trabalho previsto.

Os assuntos dos "cinco sentidos" e "os órgãos dos sentidos" já haviam sido discutidos previamente com a turma através da explanação dos conteúdos, realização de atividades sobre o tema e desenvolvimento de experiências que possibilitaram uma maior compreensão e assimilação do conteúdo proposto. Vale ressaltar, que antes da aplicação dos artefatos em sala com os alunos, um termo de

consentimento foi enviado aos pais para que os mesmos soubessem o que iria acontecer em sala de aula com seus filhos, assim como também um termo de concessão de imagem das crianças.

Como forma de revisão do conteúdo e verificação da aprendizagem o Jogo da Memória dos Sentidos foi aplicado com a turma em aulas posteriores. Primeiramente foram apresentadas as cartas, seus pares e explicitadas as regras do jogo. As crianças sentaram-se nas carteiras, umas de frente para as outras, e com as cartas viradas para baixo começaram a jogar. No momento do jogo notou-se o prazer, a alegria e o envolvimento das crianças. Percebe-se também a participação de todos os educandos desde a educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental neste ato pedagógico e educativo. É importante destacar que no momento do jogo não houve um espírito competitivo entre as crianças, pelo contrário, foi surpreendente a relação colaborativa dos estudantes, pois assim como eles queriam ganhar o jogo formando mais pares de cartas, eles também queriam que os colegas acertassem. Quando os colegas não formavam o par da respectiva carta os outros alunos aparentavam tristeza. Ao longo do jogo, os alunos sempre ficavam torcendo pelo outro, e quando o mesmo acertava todos batiam palmas e comemoravam a vitória do colega. Contudo, ao final do jogo todos queriam contar quantos e quais pares de cartas tinham formado. Foi interessante ouvir seus comentários após a aplicação do artefato: "Nossa que legal!", "Que interessante esse jogo!", "Como a aula foi boa!", "Como é bom aprender através do jogo", "Aprendemos sem precisar de fazer atividade".

O jogo também é muito importante ao possibilitar a interdisciplinaridade, o diálogo com outros conteúdos e com as demais disciplinas. As crianças na faixa etária de alfabetização sempre procuravam associar o desenho à palavra, fazendo a leitura do nome do órgão e do sentido, relacionando letras e sons, sons e letras (Fonética). Por exemplo, quando alguma criança menor pegava uma carta com a

figura das mãos e dos pés as crianças maiores sempre falavam que estava escrito “pele”, pois as mesmas já relacionavam letras e sons, ou seja, estavam em processo de alfabetização e isso mostra que não é preciso deixar de alfabetizar para ensinar ciências, ou deixar de ensinar ciências para alfabetizar, mas que é possível alfabetizar ensinando ciências e ensinar ciências alfabetizando.

O jogo primeiro jogo também possibilitou um diálogo sobre os hábitos de higiene, pois com o olfato podemos sentir tanto cheiros agradáveis quanto desagradáveis, e com isso a importância de tomar banho, escovar os dentes e outros hábitos saudáveis. Os alunos perceberam que através do paladar é possível sentir diferentes sabores, assim como o amargo, o doce, o azedo, e que através do paladar podemos saborear diferentes alimentos, porém é preciso optar por alimentos saudáveis.

Figura 6 – Alunos jogando o “Jogo da memória dos Sentidos”



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Almeida (1998) lembra o importante papel do professor no desenvolvimento do jogo, mantendo-se sempre por perto, passando a todos uma sensação de

segurança e de que sabe o que está fazendo, estimulando e entusiasmando os envolvidos, e mesmo que aconteçam tumultos ou erros, essas falhas devem ser anotadas, a fim de que em uma próxima aplicação estas situações não se repitam. O autor também cita a importância de possibilitar aos alunos assumirem a liderança, por isso ao longo da aplicação do jogo da memória foi dado espaço aos alunos para que eles mesmos corrigissem caso um colega errasse o par escolhido, desta forma dando-lhes a liberdade de conduzirem o jogo, mas sendo sempre supervisionados e desafiados a estimularem sua inteligência. Portanto, a aplicação deste primeiro jogo foi um momento muito importante, possibilitando uma maior compreensão do conteúdo de forma lúdica, além de proporcionar a interdisciplinaridade. Além do mais, apesar de não haver nenhum aluno que precisasse da escrita em braille, foi conversado com as crianças o motivo daquela escrita nas cartas, abrindo um momento para a inclusão ao longo da revisão do conteúdo.

Na semana seguinte foi apresentado aos alunos o jogo "Qual o sentido?". Neste jogo o banner foi exposto sobre uma mesa, e em seguida as cartas também foram colocadas ali. Desde o início houve um encantamento das crianças por todo aquele colorido que estavam diante delas. A partir daí foram explicadas as regras do jogo, onde as primeiras cinco cartas com os nomes dos sentidos foram lidas pelo professor, uma por uma, e depois foram coladas em frente a figura da parte do corpo de forma com que os alunos dessem a direção de onde elas deveriam ficar. As outras cartas seguiram o mesmo padrão onde o professor ou um aluno lia a descrição da ação e perguntava a qual sentido aquela ação se referia. Assim que os estudantes respondiam certo, essa carta era pregada no banner no primeiro espaço disponível na frente do órgão do sentido correlacionado. O jogo terminou quando todas as imagens estavam coladas na frente do seu órgão do sentido e o banner foi exposto na sala todo preenchido.

Figura 7 – Alunos jogando “Qual o sentido?”



Fonte: AS AUTORAS, 2018

Para Almeida (1998) apesar de o jogo em si não ser uma forma de avaliação, é uma ótima estratégia para que tanto professores e alunos observem sua evolução em relação ao conhecimento de um assunto. É possível também registrar atitudes como o espírito de cooperação, o relacionamento, o interesse, a concentração, a comunicação e a atenção dos alunos. Sendo assim, ficou claro através da aplicação deste jogo final poder observar como estava o aprendizado dos alunos acerca do tema. De início os alunos da educação infantil apresentaram algumas dificuldades. Porém, percebe-se que no decorrer da aplicação do jogo as dúvidas foram sendo esclarecidas afinal, ao mostrar a carta, o professor ou algum aluno fazia a leitura da orientação que havia na carta e momentos antes do término da leitura todos estavam respondendo em voz alta a qual sentido a ação se referia. Destacou-se a importância de nomear os sentidos, assim como os seus respectivos órgãos, pois alguns estudantes que tinham dificuldades de nomeá-los começaram a se superar a partir dos jogos.

Também através destas observações foi possível notar que os alunos estavam felizes por participar daquele momento e que se envolveram com o jogo,

colaborando uns com os outros sem priorizar a competição, mas sim o conhecimento nesse ato de jogar e brincar com finalidades pedagógicas e educativas.

4 Considerações finais

As finalidades dos jogos foram facilmente observadas durante as suas aplicações, em um clima de cooperação, alegria e prazer. Através deles foi possível observar o quanto ensinar e aprender ciências na escola podem ser atividades prazerosas.

O professor que ensina ciências para crianças tem a seu favor a curiosidade e ímpeto participativo inerente da idade, que facilita e estimula a prática docente, cabe ao professor aproveitar o desejo de conhecer, descobrir e desvendar dos pequenos. Para Junior (2008, p. 144) o ensino de ciências deve contribuir para que conhecimentos científicos auxiliem na vivência de alunos e professores, contribuindo para o entendimento de fenômenos e processos, porém, apesar da inclusão do ensino de ciências nos anos iniciais ser uma necessidade cada vez mais inconteste, ainda carecemos de recurso material disponível, que não somente o livro didático, para que o professor não fique à deriva, ainda mais quando se trata das classes multisseriadas, onde o professor encontra ainda mais dificuldades de encontrar experiências realizadas neste contexto.

Ensinar ciências para crianças é saber que em alguns casos os alunos ainda não dominarão o código da escrita, não saberão ler – ao menos não terão consolidado o processo de alfabetização – o que tornará o papel do professor mais central, pois a ele caberá outros atributos que nos anos mais adiantados não serão mais necessários. Caberá ao professor registrar o que foi aprendido no processo de aprendizagem; lançando mão de diferentes formas de realizá-lo com as crianças, estando entre elas, por exemplo, o desenho e o debate (JACOB et al 2017).

Percebe-se que a prática pedagógica através dos jogos auxilia e contribui no processo de ensino e aprendizagem de uma forma lúdica e prazerosa garantindo assim os objetivos propostos pelo currículo. É importante destacar que o jogo deve ter finalidades e objetivos. Concretizando não só o ato do brincar, mas o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, infelizmente nem sempre o jogo tem feito parte da prática pedagógica cotidiana dos professores. Por isso acredita-se que os jogos merecem um espaço e tempo maior nas nossas salas de aula, tendo em vista que o mesmo enriquece a nossa prática pedagógica e pode permitir que o professor vá além da codificação e decodificação dos códigos. Ao juntar os jogos, com a alfabetização e o ensino de ciências é possível alcançar a tão desejada alfabetização científica desde os níveis iniciais da educação. Além do mais, em classe multisseriadas, onde o nível de aprendizagem é diferente entre os alunos de idades variadas, o jogo abre portas para que os mesmo se ajudem e construam novos conhecimentos de forma que seja possível diminuir a sensação de exclusão ou separação entre eles.

Portanto, espera-se que os jogos sobre os Órgãos dos Sentidos tenham contribuído para apropriação de conhecimentos dos estudantes, assim como também para sensibilizar educadores sobre a importância do desenvolvimento e aplicação desses (e de outros) artefatos, motivando a elaboração de novos jogos pedagógicos para o ensino de ciências e demais disciplinas, contribuindo assim com a prática de professores, inclusive os das classes multisseriadas.

5 Referências

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

JACOB, T. S. G.; MAIA, E. D.; MESSEDER, J. C. **Desenhos animados como possibilidades didáticas para ensinar conceitos químicos nos anos iniciais**. REnCiMa, v.8, n.3, p. 61-77, 2017.

JUNIOR, C. A. C. M. **A abordagem química no ensino fundamental de Ciências.**
In: PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. Quanta ciência há no Ensino de Ciências. São Carlos:
EdUFSCar, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

RIZZI, L.; HAYDT, R.C. **Atividades lúdicas na educação da criança.** 7.ed. São
Paulo: Ática, 2004.

CATALISANDO O SABER: CONSTRUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

DONADIA, J.F

Mestre professora de EBTT Instituto Federal do Espírito Santo campus Nova Venécia. E-mail:
jaquedonadia@ifes.edu.br

AMORIM, N.R

Mestre professora de EBTT Instituto Federal do Espírito Santo campus Aracruz. E-mail:
nadia.amorim@ifes.edu.br

BASTOS, I.S

Técnico em Mineração . E-mail: iagosbastos@gmail.com

DA SILVA, D. C. J

Estudante do curso de técnico em Edificações Instituto Federal do Espírito Santo Campus Nova Venécia. E-mail: davi.caetano.sp@gmail.com

WILL, G.

Graduanda do curso de licenciatura em Química do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: giseli_will@outlook.com

Resumo

O aprender necessita de motivação. A motivação acontece quando algo nos chama atenção e nos envolve em seu conhecimento. A presente pesquisa visou motivar e promover a alfabetização científica em Química através de jogos didáticos, construídos de maneira contextualizada, lúdica e processual. Por intermédio de alunos bolsistas, realizou-se uma pesquisa qualitativa, teórico-empírica, descritiva, realizada na perspectiva de estudo de caso (grupo de alunos do IFES campus Nova

Venécia), apoiada em observações anotadas pelos pesquisadores, entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, além de leituras realizadas em artigos e livros da área de Ensino de química e jogos didáticos. Nesta pesquisa, observou-se que os jogos desenvolvidos atuaram como facilitadores no processo ensino aprendizagem dos alunos do IFES campus Nova Venécia, uma vez que foram instrumento para se verificar as reais dificuldades desses alunos na disciplina de química.

Além disso, notou-se a necessidade dos alunos em acertar as questões e uma real tentativa de resolução dos problemas propostos em cada fase, gerando grande despertar para participação e interesse em aprender.

Palavras-chave: Ensino. Jogos. Inovação

1.Introdução

Partindo-se do lúdico como uma alternativa eficiente para a motivação tanto do ensino, quanto da aprendizagem, tem-se os jogos didáticos como alternativa. Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993).

O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006).

De acordo com Angotti e Auth (2001, p. 23) "uma vez que a escola tem um papel significativo na formação dos indivíduos, na sua cultura, nas suas relações sociais, ela necessita repensar seu papel". Não podemos considerar como neutras, ou como naturais, as estruturas curriculares ditadas tradicionalmente. Elas representam a reprodução de certos valores históricos determinados como, por exemplo, a cultura da passividade. Segundo Santos (2011) deve haver uma superação da visão fragmentada da ciência por uma visão sócio-histórica. Essa visão é defendida pelo movimento CTS.

Utilizou-se, também, a pedagogia de projetos de John Dewey, para trabalhar temas relacionados à alfabetização científica à luz do movimento CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente).

Para a análise do modo como ocorreu o aprendizado dos alunos nos baseamos na teoria sócio-interacionista de Vygotsky que enfatiza que tanto cultura quanto a interação social participam do desenvolvimento da consciência humana.

Desse ponto de vista, o professor deve levar em conta a cultura, a linguagem e a interação social de seus alunos.

Levando em conta as ideias de Vygotsky e no intuito de tornarmos as aulas mais interessantes para os alunos, propomos a utilização de material lúdico, pois esse pode vir a proporcionar maior efetividade ao ensino de Ciências, por meio de conexões entre as Ciências e o cotidiano.

É como pensa Yamazaki (2006) ao constatar, após um levantamento sobre a utilização desse método em inúmeras instituições de ensino, que a utilização de metodologias alternativas propõe uma significativa mudança na prática de professores que pretendem, de fato, ensinar Ciências; não é por acaso que o uso de métodos tradicionais é considerado por muitos alunos entediante, maçante e pouco proveitoso.

Em relação à utilização de material tecnológico (celular) acreditamos que as atividades lúdicas e ferramentas tecnológicas podem ser fortes aliadas no favorecimento de variáveis ligadas ao contexto educacional.

Dentre essas variáveis podemos citar a promoção do conhecimento, a interação e a motivação dos estudantes que ao serem bem trabalhadas com os jogos podem ser elevadas em nível que influencie positivamente o desempenho dos sujeitos ali envolvidos (MIZUKAMI, 1986), no caso desse projeto, aluno do IFES campus Nova Venécia.

Dessa forma, visou-se desenvolver, com alunos bolsistas, jogos físicos e aplicativos de jogos de química que sirvam de facilitadores no processo ensino aprendizagem dos alunos do IFES campus Nova Venécia, a fim de se verificar as reais dificuldades desses alunos na disciplina de química.

Além disso, analisou-se e se decidiu o tema foco dos jogos, criou-se jogos de química que despertem o interesse em química nos alunos, elaborou-se as regras dos jogos, testou-se os jogos desenvolvidos, desenvolveu-se alguns jogos em ambiente virtual, aplicou-se estes jogos aos alunos do IFES do Campus Nova Venécia, ensinou-se química através de jogos e atividades lúdicas, promoveu-se e avaliou-se o efeito do uso das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

2. Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-empírica, descritiva, realizada na perspectiva de um estudo de caso, apoiado em observações anotadas pelos pesquisadores, entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, além de leituras realizadas em artigos e livros da área de ensino de química e jogos didáticos ao longo da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986, p. 13)) a pesquisa qualitativa: "Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador em a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" .

Essa pesquisa teve como foco o desenvolvimento de jogos químicos físicos e virtuais como metodologia de ensino de química complementar ao ensino regular. Esse projeto foi realizado nos meses de agosto de 2016 a julho de 2017 com a participação de alunos de Ensino Médio Integrado do IFES campus Nova Venécia na qualidade de PIBIC Júnior, alunos do Ensino Médio Integrado do IFES campus Nova Venécia na qualidade de sujeitos da pesquisa, professores e gestores da Escola.

O material didático produzido em projetos anteriores foi revisado com o auxílio do orientador do projeto; foi criado e preparado um ambiente para a exposição dos jogos e incentivo à sua prática. De acordo com os conteúdos já trabalhados, os alunos foram organizados em dois grupos por turma e escolheram um tema para criar um jogo, o qual possuía regras claras, cartões resposta e materiais necessários para sua confecção, de preferência reutilizados. Esses grupos foram orientados pelo aluno bolsista responsável pelos jogos físicos e pela professora orientadora do projeto. Os jogos selecionados foram entregues para o outro alunos bolsista criar o jogo virtual. Após a criação foram feitos os testes do jogo e aplicação, além disso, foram elaborados questionários para avaliação quantitativa da aprendizagem. Ao final, foi produzido um relatório explicitando toda a experiência adquirida.

3. Resultados e Discussão

O projeto foi desenvolvido a partir dos jogos físicos criados pelos alunos e monitorado pelos bolsistas. Os jogos criados possuem cartão de respostas feitos com materiais reaproveitados respeitando as questões ambientais já trabalhadas em sala de aula. Os alunos criaram ainda, as regras de cada jogo e selecionaram os

temas a serem trabalhados em cada jogo. Após a seleção dos jogos e criação do jogo virtual, partiu-se para a fase de testes. Duas turmas foram selecionadas para jogar a versão DEMO (jogo demonstrativo). Para garantir a qualidade do jogo foram selecionadas 1 turma do turno matutino e 1 turma do turno vespertino. Cada turma foi levada para o laboratório de informática (Figuras 1, 2 e 3) e o jogo estava instalado em cada máquina. Os alunos foram orientados a descrever os possíveis defeitos e mudanças que eles achassem necessárias.

Essas sugestões foram anotadas para que as modificações necessárias fossem feitas. Algumas sugestões descritas por esses alunos foram descritas na tabela 1.

Figuras 1, 2 e 3. Exemplo de pergunta no jogo DEMO; Jogo DEMO sendo jogado por aluno do Ifes Campus Nova Venécia.

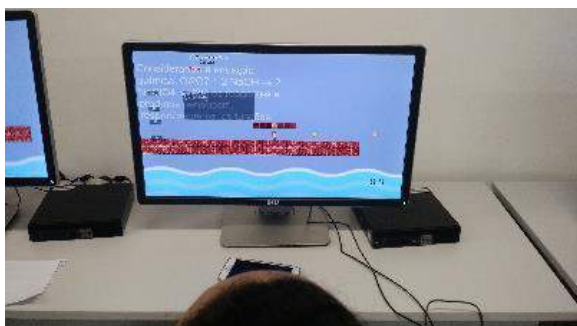


Tabela 1-

Sugestões dos alunos após iniciarem o teste com o jogo DEMO.

Sugestões dos alunos ao experimentar o jogo DEMO

Aluno 1	Jogo de difícil acesso, deve melhorar essa entrada no mesmo.
Aluno 2	Um aluno sugeriu que tenha um "chec point"... um local onde se consiga salvar o jogo, senão fica "chato".
Aluno 3	Colocar o personagem para se mover junto com a plataforma.
Aluno 4	Diminuir um pouco a distância entre blocos.

Após esses testes realizados (foram três ao todo) com os alunos do ifes campus nova Venécia, o jogo foi criado como aplicativo de celular. Esse jogo ainda não foi disponibilizado para os alunos do campus, pois existe a possibilidade de fazer o registro de patente do mesmo.

Sobre a experiência dos alunos com o jogo, algumas perguntas foram feitas e respondidas por 15 alunos:

1) Você considera que a utilização do jogo pode ajudar no aprendizado da disciplina de Química?

Todos os 15 alunos responderam que sim. O que corrobora com Brasil (2006).

2) O jogo possui questões próximas às trabalhadas em sala de aula?

Todos os 15 alunos responderam que sim. As questões trabalhadas foram formuladas de maneira interdisciplinar em sua maioria (SANTOS, 2011).

3) Você considera importante a utilização de material tecnológico durante as aulas de química?

Para essa questão 13 alunos responderam que sim e 02 responderam que não. Ao serem questionados pelos monitores sobre a resposta negativa esses dos alunos afirmaram não estarem acostumados à utilização desse tipo de material didático, preferindo assim, aulas tradicionais (MIZUKAMI, 1986).

4. Conclusão

É possível criar jogo de aplicativo de celular a partir de jogos físicos de química criados pelos alunos do Ifes campus Nova Venécia e que a partir da aplicação do teste com os alunos pudemos perceber que os mesmos possuem uma competitividade nata, pois ao acertar uma questão havia comemoração e comparação com o colega da máquina ao lado. Essa competitividade pode ser utilizada para incentivar o aprendizado dos alunos. Sobre o aprendizado a partir do jogo, notou-se a preocupação dos alunos em acertar as questões e uma real tentativa de resolução dos problemas propostos em cada fase. Em relação aos alunos bolsistas Pibic Jr e voluntário, houve grande participação e interesse desde o início pelo projeto.

5. Referências

- ANGOTTI, José A. P.; AUTH, Milton Antonio. **Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação.** Ciência e Educação, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.
- BRASIL. Ministério da Cultura e Educação. Conselho Federal de Cultura e Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**, Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. n. 22, 2003, p. 91.
- DEWEY, JHON. **EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO.** 3 ED. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1979.
- HUIZINGA, J. HOMO LUDENS: **O jogo como elemento da cultura.** 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KISHIMOTO, T.M., **O jogo e a educação infantil**, São Paulo, Pioneira, 1996.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RAMALHO, Priscila. **Grandes Pensadores:** Jonh Dewey. Revista Nova Escola. Edição nº 159. Janeiro / Fevereiro de 2003.

RODRIGUES, Luiz C. P.; Anjos, Maylta B. dos; Rôças, Giselle. **Pedagogia de projetos:** resultados de uma experiência. Ciências & Cognição, v. 13, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, S.A., 1979.

YAMAZAKI, Sérgio C.; YAMAZAKI, Regiani M. de O. **Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino-aprendizagem de ciências.** Educação e Diversidade na Sociedade Contemporânea. Ed. Coelho, 2006.

O QUE É APRENDER? INVESTIGAÇÕES ACERCA DA INSERÇÃO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

CHIAPARIN, Isabelle Merlini

Universidade Federal do ABC

Resumo

Frente aos apelos contemporâneos pela justificação do ensino de filosofia nas escolas como disciplina curricular, este artigo visa investigar seus *porquês* e *para quês*. Historicamente ligada às posições políticas, a presença da disciplina nos currículos toma novos sentidos através das diferentes concepções de *educação*— tal o foi na Ditadura Militar brasileira, tal o é na “Reforma do ensino médio”. Ora, se a filosofia está diretamente ligada à uma concepção de educação, qual sua justificativa hoje? Ainda, qual sua utilidade para o desenvolvimento e a aprendizagem? Se a educação ainda está trancafiada em salas quadradas e a filosofia, em Universidades, não é possível que haja uma experiência educacional autêntica. Delimitar à filosofia espaços formais é impedir que as escolas formem pessoas que sabem pensar. Por meio da metodologia de Matthew Lipman (1922-2010) e de sua experiência enquanto educador propõe-se uma nova inserção da filosofia nas escolas brasileiras, especialmente nas de educação básica. Pensar a filosofia como feita também para crianças é conceber o pensamento filosófico como método autêntico para a construção de um pensamento crítico, o que democratiza o acesso à própria democracia e suas relações. Através da *investigação filosófica* e das *novelas*, Lipman constrói uma metodologia de filosofia para crianças pensando não

em formar pequenos diplomatas, mas pessoas ativas e conscientes de suas posições, que têm consciência que o processo educacional não se interrompe com a obtenção de um diploma. Este artigo visa, portanto, questionar-se acerca do modelo atual de ensino de filosofia no Brasil e investigar a proposta lipminiana.

Palavras-chave: Filosofia do Brasil. Filosofia da Educação. Filosofia para crianças.

Introdução

(...) a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão. Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a filosofia é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem (OCM, 2006, p.22).

Nas Universidades, nas letras das músicas, nos gritos de guerra, nas salas de aula, nos livros de história, nas propagandas políticas, nos bares e nas bibliotecas: estes são os lugares costumeiros onde a filosofia aparece – ainda que nem sempre seja chamada assim. É certo que sua presença, principalmente em ambientes mais formais, incomoda e chega a aterrorizar: “o que ela está fazendo aqui?”, “quem a deixou entrar?”, “para quê precisamos dela?”.

Diferentemente de outras tantas disciplinas presentes nos currículos da educação básica, a filosofia é, historicamente, uma das únicas que necessita a todo instante de justificativas, por quês e para quês. Há, inclusive, professores e pesquisadores que se dedicam quase que exclusivamente a produzir texto que

questionem a própria forma de questionar-se: filosofia do ensino de filosofia. Como é de sua prática, a filosofia prioriza as investigações das questões, sem se demorar tanto na construção de uma única resposta – razão esta que serve para determinados contextos históricos, mas não para outros.

Sendo tão imprevisível e multifacetada, como é possível sua presença nas grades curriculares das escolas? Se tão complexa e de difícil entendimento, qual sua contribuição para os alunos de ensino básico? Se tão abstrata, qual sua real e concreta importância nos currículos brasileiros? Mais do que encontrar respostas, este artigo visa investigar as principais questões que tornam a presença da filosofia no ensino básico tão questionadora.

A investigação se dará em dois momentos principais: uma breve apresentação da história da filosofia do Brasil, com ênfase nos documentos históricos que evidenciam sua presença nos currículos escolares; uma investigação acerca da teoria de Matthew Lipman, que justifica a existência da filosofia enquanto disciplina desde o ensino fundamental.

O objetivo deste artigo não é, sem dúvidas, elucidar questões. Sendo a história tão múltipla e complexa, seria uma pretensão inalcançável querer abordar toda a história brasileira da filosofia para crianças e ainda justificar sua existência segundo determinada teoria. Embora tal seja impossível, o mero esforço de delimitar as bases da filosofia do Brasil e sua recente inserção nas escolas de ensino fundamental, já é, e muito, satisfatório para começar a aprofundá-las.

1. Filosofia do Brasil: Breve histórico da disciplina

Tratando a filosofia enquanto forma de pensar o mundo, não sendo privilégio de certa raça ou país, mas como experiência valorativa para a formação de um pensamento crítico e autônomo, entende-se a filosofia brasileira, ainda mais a

curricular, instável. Dos jesuítas à missão francesa, a presença da disciplina nas Faculdades e posteriormente nas escolas foi e é muito conturbada.

Sendo difícil de enxergar uma tradição dos currículos de filosofia da escola básica – e isso por uma inconstância histórica da disciplina no Brasil –, Silvio Gallo e Roberto Goto (2011) afirmavam que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 11.684 em 2008, que tornava obrigatória as disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, haveria então agora uma construção sólida sobre a filosofia enquanto disciplina, tendo em vista a estabilidade que a obrigatoriedade acarretaria. Dez anos depois, com a proposta institucional de retirar tal obrigatoriedade das disciplinas na chamada “Reforma do Ensino Médio”, faz-se necessário retomá-la historicamente para poder defendê-la.

A pretensa “chegada” da filosofia no Brasil deu-se juntamente com a “chegada” dos portugueses nas Américas. Diz-se pretensa porque já havia um povo, uma história, uma tradição tipicamente brasileira que foi descartada e considerada inútil pelos colonizadores. Embora uma ínfima parte da filosofia indígena esteja de certo modo preservada, com transformações naturais à passagem do tempo, é fato que a filosofia enquanto currículo começou a ser ensinada pelos jesuítas nas primeiras faculdades: em 1572 no Colégio da Bahia, em 1580 no Colégio de Olinda e em 1638 no Colégio do Rio de Janeiro.

Através dos padres Manuel da Nóbrega (1517-1570), Antônio Vieira (1608-1697) e Nuno Pereira (1652-1728), a filosofia passa a ser ensinada enquanto disciplina curricular para os seminaristas de acordo com o *tomismo*, forte tradição presente nas faculdades européias que, apoiando-se no teólogo Tomás de Aquino e em seu método da *ratio studiorum*, abreviação de *ratio atque studiorum societatis Jesu*. Redigido por comissões de jesuítas e revisado por 15 anos, o método de ensino dos jesuítas visava garantir um padrão de ensino e pensamento dos educadores da

ordem. O método permaneceu por quase dois séculos, de 1599, quando o método passou a ser obrigatório, até 1773, com a supressão da Companhia de Jesus pelo Papa Pio VII. Segundo Negrão (2000), em resenha à obra de Leonel Franca sobre o método pedagógico dos jesuítas, o *ratio studiorum* é base para uma formação dita "clássica", embasada nos preceitos religiosos e no estudo dos clássicos greco-romanos.

Na metade do século XVIII, o método começa a ser confrontado com os estudos empiristas científicistas que, acompanhados das reformas pombalinas, ramificam o pensamento filosófico brasileiro. Uma das linhas que se seguiu foi uma mais empírica, representada pelo português Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846) que apoiou-se na tradição aristotélica e nos princípios de Locke para formular seus textos sobre filosofia. A outra continha ainda uma forma religiosa, embora tenha sido resistente ao pensamento escolástico, rompendo com a grande exigência de rigor. Tal movimento foi chamado de ecletismo, e teve como grande expoente o médico brasileiro Eduardo Ferreira França (1809-1857).

Com o fim das atividades da Companhia de Jesus datando também deste período, a filosofia brasileira começa a ter textos próprios, não mais modelados pelos ensinamentos da Companhia. Os professores de filosofia, embora ainda de maioria religiosa, já não lecionavam tão conforme os métodos propostos, o que proporcionou uma filosofia mais brasileira.

Data do final do século XVIII o poema de Antônio Pereira de Sousa Caldas (1762-1814), que, sacerdote e poeta, ocupava a cadeira de número trinta e quatro na Academia Brasileira de Letras. Muito influenciado pela obra de Jean-Jacques Rousseau, escreve "Ode ao Homem Selvagem", texto que cita implicitamente trechos da obra do autor genebrino, adaptando-os ao contexto religioso. Tal século é ainda marcado pela presença de Gonçalves de Magalhães que, incentivado a

estudar literatura pelo Frei Francisco de Monte Alverne, inaugurou o romantismo brasileiro.

Ó homem, que fizeste? Tudo brada:

Tua antiga grandeza

De todos se eclipsou; a paz doirada,

A liberdade com ferros se vê presa,

E a pálida tristeza

Em teu rosto esparzida desfigura

De Deus, que te criou, a imagem pura.

(CALDAS, Textos escolhidos, Academia Brasileira de Letras)

O século XIX brasileiro abre espaço para ainda mais influências além das religiosas: é profundamente influenciado pelas doutrinas positivistas de Auguste Comte (1798-1857), das quais Júlio de Castilhos (1860-1903) é o principal representante no país. Surge também, na Escola do Recife, professores afeitos à tradição kantiana, como Tobias Barreto (1839-1889) e Sílvio Romero (1851-1914).

No século da proclamação da República, há grande variedade de escolas e pensamentos filosóficos presentes no Brasil e, ainda que a maior parte das influências sejam externas, isto é, não tenham nascido estritamente em solo brasileiro, muitas foram adaptadas aos contextos nacionais, apropriadas e tornadas tipicamente brasileiras. Como exemplo de tal apropriação é possível rever o poema de Caldas, interpretando Rousseau, e o romantismo de Gonçalves de Magalhães, com personagens brasileiros.

A partir do século XX, a filosofia brasileira viu-se ser difundida nas Universidades com a missão francesa, enviada para a Universidade de São Paulo (USP) em 1940.

Esta missão estrutura o que será a filosofia nas Universidades brasileiras por um longo período, tendo ampla repercussão nos currículos da graduação e nas formas de lecionar e entender filosofia até os dias de hoje. De fato, como afirma Pinho (2014), a linhagem filosófica dos franceses da Universidade de São Paulo forma uma tradição no Brasil.

Martial Gueroult (1891-1976), Étienne Borne (1907-1993) (...) Gérard Lebrun (1930-1999), Michel Debrun (1921-1997) e até Michel Foucault (1926-1984) e Claude Lefort (1924-2010) imprimem no Brasil, um conceito e uma metodologia filosófica até então inexperimentada. Tratava-se do modelo historiográfico francês, o qual defendia que fazer filosofia implicava uma relação direta e profunda com o conhecimento da história da Filosofia, e também do estruturalismo (PINHO, 2014, p. 760).

O modo de pensar o que a filosofia é e como ela acontece é definitivamente marcado pelos métodos transmitidos pela missão francesa. Na mesma época, a filosofia começa a ser inserida nos debates dos currículos escolares de ensino básico, fato inédito até então, e que acarretou uma série de questionamentos que, diga-se de passagem, são feitos até hoje: qual o valor formativo da filosofia para crianças e adolescentes? Não é preciso esperar até uma certa idade para, de forma madura, pensar sobre o mundo? A filosofia nas escolas serve para articular uma série de verdades e valores adquiridos ou debater sobre os problemas próximos à realidade? O que é, afinal, ensinar filosofia? Existem métodos ou se dá de maneira natural? Ensinar filosofia pressupõe o estudo dos clássicos ou está mais próximo de uma experiência individual? Se ensina filosofia para desenvolver no aluno habilidades de raciocínio ou para alimentá-lo teoricamente?

Com a reforma educacional de Francisco de Campos, em 1931, a história curricular da filosofia na educação básica tem seu início. Na época, a disciplina figurou em apenas uma das séries do ensino médio, na maioria dos casos na terceira série. Em 1940 e a reforma Gustavo Capanema, o então ensino secundário foi dividido em dois ramos: científico e clássico, onde a filosofia aparecia

curricularmente apenas no segundo modo. Estas pequenas reformas duraram até 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei 4.024, que, dentre algumas mudanças, reuniu sob o nome “ensino médio” o então ensino secundário e técnico.

O currículo do ensino médio era estruturado em disciplinas, práticas educativas e iniciação artística. Cinco disciplinas fixas eram definidas pelo Conselho Federal de Educação, os conselhos estaduais indicavam outras duas e a escola, por fim, poderia acrescentar outras duas, de acordo com os contextos. Neste período, outras disciplinas, tais como “desenho e organização social”, foram preferidas à filosofia, que deixou de fazer parte dos currículos, permanecendo como uma opção não utilizada. Antes mesmo do golpe militar, a LDB de primeiro de abril de 1964 já definia a disciplina de “educação moral e cívica” no ensino médio, o que nos leva a concluir, conforme Palma Filho (2011, APUD Goto & Gallo), que a disciplina não entrou no lugar da filosofia: a filosofia já não estava presente no currículo havia muito tempo.

Em 1983 teve início um movimento de revisão dos currículos escolares após quase vinte anos de resistência à ditadura. Em São Paulo, nesta mesma data, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas conseguiu que a disciplina de educação moral e cívica fosse retirada do rol de disciplinas obrigatórias do ensino médio. Logo em seguida, discussões sobre a integração das disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia nos currículos começaram a acontecer.

A situação da filosofia como disciplina curricular continuava incerta. Com a promulgação da LDB de 1996, as disciplinas de filosofia e sociologia deveriam aparecer nas escolas, mas enquanto conteúdos transversais. Tal situação permaneceu deste modo até 2006, em que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CEB de número 38/2006, que aprovava as disciplinas de filosofia e sociologia como disciplinas estruturadas

curricularmente, além de inserir os componentes de história e cultura afro-brasileira e educação ambiental de forma transversal.

Após uma série de discussões e polêmicas, a norma foi definitivamente aprovada pelo presidente da República com a promulgação da lei federal de número 11.684, de 2 de junho de 2008. A partir deste momento, as discussões voltaram-se para a formação dos profissionais que atuariam em sala de aula e o que, de fato, seria ensinado.

Como dado de modo histórico, a presença da filosofia nos currículos não chegou a completar mais de dez anos de estabilidade. Novas propostas visam retirá-la novamente da obrigatoriedade, o que nos faz repensar sobre o espaço ocupado pela disciplina durante esses anos e quais seriam as novas justificativas, desta vez baseadas em experiências próprias, para sua permanência nos currículos.

2. Educação filosófica como ampliação da experiência educacional

Se a sociedade atual necessita de educação para crescer na perspectiva crítica e democrática, por que a filosofia continua inacessível, inflexível, trancada nas bibliotecas? Por que a filosofia não pode ir à escola? Este foi o questionamento feito por Matthew Lipman (1922-2010), um professor de filosofia norte-americano que, diante da dificuldade de seus alunos de graduação em aprender lógica formal, questionou-se sobre o real valor e significado de seu ensino: afinal, os alunos tornavam-se pessoas e cidadãos mais lógicos aprendendo lógica?

Eu me perguntava espantado que benefício meus alunos poderiam tirar do estudo das regras que determinam a validade dos silogismos, ou da aprendizagem da construção de proposições inversas. Haveriam eles de raciocinar melhor em função de seus estudos de lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos tão solidamente arraigados que todo tipo de método ou de ensino relativo

ao raciocínio chegava um pouco tarde? (Lipman, 1974/1978^a, p.I. IN: DANIEL, p.18).

Durante sua longa experiência acadêmica, Lipman constatou que, ao chegar à Universidade, o pensamento de seus alunos já estava bem consolidado, sendo muito trabalhoso desconstruí-lo e remodelá-lo de acordo com princípios lógicos, por exemplo. Mas, se não era possível "inserir" a lógica nos alunos, de modo a torná-los mais capazes de analisar argumentos e confrontá-los, do que adiantaria as longas explicações feitas durante a disciplina na Universidade?

Diante disso, o professor identificou a necessidade da inserção do pensamento filosófico na formação dos alunos desde a infância, visando desenvolver nos alunos a percepção crítica do mundo enquanto participam ativamente dele. De fato, há grande diferença entre a criança que, no momento propício proporcionado por sua faixa etária, é estimulada em seu cognitivo e desenvolve a organização do pensamento durante sua vida, do que um jovem ou adulto que já possui sua estrutura de pensamento consolidada e que aprenderá, no máximo, a reconhecer a lógica – sem conseguir aplicá-la em sua vida.

Tendo em vista tal constatação, Lipman desenvolve um programa voltado para ensinar crianças a "pensar bem", incentivando-as a participar ativamente de sua experiência de aprendizado, sem as inflexibilidades que a educação tradicional normalmente apresentaria. Desenvolvendo na criança habilidades para pensar bem e pensar por si mesma, a filosofia de Lipman propõe a formação de um pensamento crítico, cuidadoso e criterioso em seus alunos, trabalho que se inicia já na infância, para assim formar alunos que se pensam de forma crítica na adolescência e na fase adulta. Este pensamento não se apresenta apenas nas aulas de filosofia, mas se direciona *para* além delas: partindo dessas aulas em direção a todas as outras disciplinas e demais âmbitos de suas vidas.

A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. Com o passar do tempo, a presença da filosofia nas escolas é mais aceita, mais aprovada, e o que cada vez mais surpreende é o fato de ter estado ausente até agora (LIPMAN, 1990, p.13).

A inserção da filosofia no ensino fundamental, voltada para a formação das crianças, foi vista com ceticismo e desconfiança tanto por filósofos quanto por pedagogos: pela parte da filosofia, temia-se um "desvirtuamento" do pensamento filosófico e sua vulgarização pela imaturidade de seus apreciadores; pela parte da pedagogia, duvidava-se do real valor formativo e educativo da filosofia nos primeiros anos de ensino. Como solução a tais críticas, Lipman apresenta o conceito de *novela filosófica* e uma metodologia própria de ensino de filosofia, que mostra sua real significação dentro do processo de aprendizado.

3. A abordagem tradicional da filosofia e o método de Lipman

Ensinada como uma disciplina autônoma e independente, moldada para ser um modelo criativo – apesar de disciplinado – de investigação intelectual, a presença da filosofia na educação básica, com o passar do tempo, se tornou mais valorizada no ambiente educacional. Isto por considerar, justamente, que a formação do pensamento crítico não é limitado à escola, mas estende-se à própria constituição do raciocínio da criança.

Diferentemente da abordagem tradicional, comumente representada por Comenius (1592-1670), a abordagem de M. Lipman valoriza a experiência da criança no processo de aprendizado, por incluí-la como referência nas *novelas* e respeitar sua faixa etária. A criança não é vista como um ser em quem se impõem pensamentos filosóficos e que se ensina lógica e ética, pelo contrário, ela é protagonista de sua própria formação.

O perigo da filosofia no ensino básico, que justifica a resistência de pedagogos em aceitá-la, é justamente esse: assumir no ensino de filosofia a abordagem tradicional. Se as aulas de filosofia forem dadas para crianças no modelo comeniano, os propósitos de Lipman jamais serão alcançados. O trecho do principal livro de Comenius ilustra bem a incompatibilidade de concepções:

De tudo o que foi dito, fica evidente que a condição do homem é semelhante à da árvore. De fato, assim como uma árvore frutífera (maceira, pereira, figueira, videira) pode crescer sozinha e por virtude própria, mas uma árvore silvestre só dá frutos silvestres, ao passo que para produzir frutos doces e maduros é preciso que um agricultor experiente a plante, irrigue e pode, também o homem, por si só, cresce com feições humanas (assim como o bruto com as suas), mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem neles enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade (COMENIUS, 2011, p. 77).

O "agricultor experiente" no caso é o professor, que apresenta-se como superior, detentor de um conhecimento que deve ser transmitido aos seus alunos, as árvores selvagens que precisam ser podadas. A estrutura de aula do modelo lipmaniano contradiz totalmente tal percepção da formação do aluno, uma vez que o professor está na sala como *mediador* da investigação filosófica e não como detentor da filosofia.

As próprias *novelas* não possuem soluções às questões propostas, já que o objetivo não é o de dar um conhecimento pronto ao aluno, mas desenvolver nele a capacidade de raciocinar por si só, justificar seus argumentos, criar seus próprios finais. Neste sentido, não há "moral da história" nas obras de Lipman, mas há construção de sentidos, debate sobre atitudes e construção de argumentos, visando desenvolver no aluno não a cópia de um conhecimento artificial sobre conceitos pré-modelados, mas a formação de um pensamento coerente, autêntico e autônomo.

Os “enxertos” de sabedoria, honestidade e piedade ocorrem, no modelo tradicional pensado por Comenius, também pela transmissão de saberes. Se fosse possível que Lipman fizesse uma analogia às metáforas de Comenius, provavelmente o verbo “enxertar” seria substituído por “desenvolver”: o papel do professor não é, nesta metodologia, o de *transmissor* do conhecimento, mas o de *mediador*.

Dentro da perspectiva lipmaniana, o aluno deve ser incentivado a pensar e a desenvolver uma posição crítica frente ao mundo – aqui está o grande objetivo do processo metodológico de Lipman. Não se trata de incutir nos estudantes valores morais ou retirá-los, mas, a partir da experiência filosófica, formar estudantes que se questionem sobre si mesmos e sobre o mundo.

O questionamento filosófico inverte totalmente a lógica do ensino tradicional, uma vez que é o aluno, e não o professor, o detentor do conhecimento em potência que, através da aquisição paliativa de instrumentos lógicos, consegue torná-lo ato, ou seja, o aluno é o agente de seu conhecimento, é ele quem determina o quão longe pode estender-se em seu processo educacional. Para Lipman, os instrumentos lógicos dados através das *novelas* durante sua infância é que são capazes de ampliar tais horizontes.

4. Considerações finais

Se aplicarmos a lógica de Lipman, com suas devidas restrições, ao contexto brasileiro, algumas coisas podem ser apontadas. A primeira delas é a de que não é possível compreender o ensino de filosofia como algo isolado da realidade do aluno, presente apenas durante um trimestre ou semestre nas escolas brasileiras, por falta de professores ou tantos outros inconvenientes presentes em nosso contexto. A

segunda coisa que podemos deduzir é a de que, se a disciplina de filosofia não pode ser encaixada no modelo atual de educação.

A filosofia no ensino fundamental se justifica, por meio dos objetivos de Lipman, na medida em que se propõe a formar pessoas mais críticas através da prática da *investigação filosófica*. A filosofia, de acordo com este método, possui utilidade prática e um sentido agregador na experiência de vida da pessoa, educação que vai para além das escolas. Esta concepção se choca com a realidade da educação tradicional brasileira, que, em muitos momentos, limitou o espaço da disciplina de filosofia ao cumprimento de objetivos que não englobavam o livre pensar e o pensamento crítico, ou ainda, que está começando a criar uma tradição curricular agora, após dez anos de filosofia na educação básica.

Inserindo a filosofia no âmbito educacional, a partir da experiência de Lipman, é possível perceber seu potencial transformador de realidades, tanto do aluno quanto do professor. As inquietações filosóficas não são úteis apenas para grandes acadêmicos ou presidentes, mas são parte da vida cotidiana de cada pessoa em seu contexto singular. De fato, a própria vivência em sociedade exige de cada pessoa uma habilidade de raciocínio e crítica, uma vez que, das relações famílias ao Estado, tudo é atravessado pela comunicação e argumentação.

A filosofia abrange a vida, fornecendo não apenas uma orientação para a ação educativa, mas os elos necessários para os sentidos da educação, fazendo que os problemas emergentes da prática educacional tornem-se objetos de reflexão. Tem a finalidade de colocar questões desafiadoras aos educadores e educandos, auxiliando a pensar uma experiência formativa em que as pessoas se tornem mais sensíveis à diferença e mais abertas a pensar a complexidade do mundo atual (ANGERAMI, 2014, p.75).

Permitir que o ponto de chegada da filosofia seja a educação seria limitar muito seus horizontes – é impossível determinar seus limites –, entretanto, limitá-la às bibliotecas seria um ultraje ao seu potencial construtor. Classificar a filosofia como

coisa "para adultos" é, do mesmo modo, duvidar dos potenciais de uma educação crítica. Negá-la como disciplina no Ensino Médio é evidência de uma educação sem sentido, sem projeto, sem continuidade.

A filosofia no ensino fundamental mostra à Academia seu grande sentido, que não pode estar nela mesma, mas deve ser construída *para o outro*, para a vida em comum. Na escola, a educação filosófica forma pessoas para aproveitar de maneira ainda mais completa sua educação, para posteriormente também serem capazes de conduzir a própria vida e a sociedade.

Para enxergar a filosofia como necessária à educação, é preciso renegar a *repetição* como experiência de aprendizado e abrir espaço para a *indagação*. É necessário também perceber que, para o projeto de Lipman, é impossível pensar na educação como uma parte, apenas sujeita ao tempo da escola; a educação, nesta perspectiva, compreende a própria vida do indivíduo – e não tem fim.

Dada a inconstância histórica da presença da filosofia nos currículos brasileiros, urge pesquisar relatos de professores e refletir sobre a própria experiência educacional e atividade desenvolvida durante esses dez anos. Uma das propostas possíveis é pensar como Lipman e desenvolver um programa estendido da filosofia, que começa na infância e prolonga-se até a fase adulta. Quais são as outras possibilidades?

Referências

ANGERAMI, Paula Linhares. **Cinema, educação e filosofia: possibilidades de uma poética no ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

COMENIUS. **Didática Magna**. 4^o edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CUNHA, José Auri. **Filosofia da Educação Infantil**. 2^o edição. Campinas: Alínea, 2005.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Vol. 2. São Paulo: Penso, 2016.

FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. **O ensino da filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais**. Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GOTO, Roberto; GALLO, Silvio. **Da Filosofia como disciplina**. São Paulo: Loyola, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 3º edição. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMT, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Médio. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMT, 2000.

PIAGET, Jean. **Jean Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida Santa Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Cirello Mazzetto. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINHO, Romana Valente. O ensino da Filosofia no Brasil. Considerações históricas e político-legislativas. **Revista de Educação e Filosofia**, v. 28, n.56. Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

ROCHA, Ronai Pires. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FORÇAS MACRO E MICROPOLÍTICAS TENSIONADAS NOS ESPAÇOSTEMPOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

REIS, Eliana Aparecida de Jesus

Resumo

Este artigo problematiza a prescrição de códigos curriculares arborescentes e cristalizados, considerando narrativas tecidas por professores da educação básica nos *espaçostempos* de formação continuada de uma escola de ensino fundamental, bem como amplia a discussão de pesquisas do campo curricular no sentido de apostar no pensamento movente, considerando os desafios enfrentados no atual contexto histórico-político brasileiro. Portanto, buscamos expandir o pensamento a partir das contribuições de autores como Deleuze, Guattari, Corazza e Carvalho, apostando em currículos inventivos que buscam fôlego em experiências que se deslocam do comum, do igual para todo mundo e ao mesmo tempo. A aposta metodológica deste artigo são as redes de conversação, apoiados nos estudos de Carvalho; e a cartografia, com a contribuição teórica de Barros e Kastrup. Desse modo, ao captar e descrever as narrativas docentes nós confirmamos nesse plano de subjetividades relações macro e micropolíticas que compõe movimentos curriculares e, também, movimentos de resistência, quando linhas de fuga são criadas/inventadas, fazendo proliferar a aposta na diferença, que emana nos processos de *aprenderensinar*, enredados no cotidiano da escola e fora dela.

Palavras-chave: Currículo. Criação/Invenção. Resistência.

1. O que nos move e nos afeta em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em tempos de crise de paradigmas e perplexidade de macropolíticas na educação pública brasileira – por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constitui como uma megamáquina capitalística (DELBONI, SILVA, 2016), faz-se necessário problematizar seus atravessamentos no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito ao currículo e docência na educação básica. Nesse contexto de forças macro e micropolíticas tensionadas nos *espaçotempos* educação básica, é relevante pensar resistências possíveis por uma escola em que o conhecimento pela experimentação desdobra-se em processos formativos inventivos e, também, pensar a possibilidade de uma prática docente autoral de expansão do pensamento, constituída nas relações, afectos e afecções, encontros que compõem os processos de *aprenderensinar*⁷.

No entanto, para tratar dessas forças em intensa tensão no contexto de políticas educacionais brasileiras (nesses tempos que correm e que tenta devorar-nos), desejamos movimentar nosso pensamento com a ajuda do olhar-mãos-pensamentos da artista plástica Nelma Guimarães, que na exposição *Vou mostrando como sou e vou sendo como posso*⁸ tanto nos afeta nesse universo enredado por linhas, curvas, formas, cores, memórias... Em sua obra encontramos diferentes perspectivas tecidas/evidenciadas pelos *olhinhos de corvo* da artista, que

⁷Forma de escrita criada por Nilda Alves (1998) para indicar que são palavras imbricadas, formando novos sentidos, jogando e inventando palavras, confirmando como Larrosa (2004) que o homem é um vivente da palavra.

⁸ Exposição realizada na Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu), no campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2018.

ao se demorar na composição do detalhe no detalhe, nos convida a olhar, a sentir aquilo que mora em nós e nos habita fora de nós.

Assim, afetados pelo olhar-mãos-obra da artista que trans(cria) a vida, seduzidos pela possibilidade de nos deslocar do comum, pretendemos pensar a BNCC, pousando o olhar-pensamento às narrativas de professores da educação básica, que atuam em uma rede municipal de ensino fundamental no estado do Espírito Santo. Desse modo, desejamos problematizar o coengendramento entre macro e micropolíticas enredadas nas relações de forças tecidas no cotidiano da escola e fora dela, bem como evidenciar a potência do Pensamento da Diferença nos movimentos intensivo-dinâmicos, que criam diferentes cores e formas, que compõem linhas, curvas, traços, memórias, subjetividades tecidas junto/com/por aqueles que habitam o cotidiano escolar.

Pensar uma lista de conhecimentos, competências e habilidades a serem alcançadas ano a ano da educação básica é no mínimo uma tentativa de controle e aprisionamento marcado por forças que se opõem às potências afirmativas tecidas no cotidiano da escola, em suas múltiplas possibilidades de *viverpensar* os currículos. As composições curriculares são tecidas em conexões, em linhas que se cruzam em movimentos nômades, em movimentos vibrantes, em movimentos de (des)territorialização, na vida que habita e pulsa nos processos de *aprenderensinar*.

É preciso pensar nos currículos em redes (FERRAÇO, 2002), em suas dimensões ética, estética e política, buscando compreender as aberturas para linhas moleculares e/ou de fuga (DELEUZE, PARNET, 1998), procurando distanciamentos da manutenção de um currículo cristalizado, linear, dicotômico, prescritivo.

Portanto, é relevante e necessário problematizar os atravessamentos da BNCC no cotidiano escolar, inclusive àqueles provocados durante as redes de

conversação com professores da educação básica no Dia "D" de Discussão da BNCC - ação pro MEC (Ministério da Educação), que na ocasião disponibilizou material formativo de prescrição cristalizada para orientar o debate em todo o território nacional.

Nessa direção, podemos problematizar algumas questões latentes em nosso pensamento: até que ponto a prescrição cristalizada de códigos curriculares é capaz de garantir educação pública de qualidade no Brasil ou isso apenas se configura como mais um mecanismo de regulação/controla que desconsidera às múltiplas maneiras de habitar/existir o cotidiano escolar? Quais as possibilidades de pensar currículos considerando os movimentos criados/inventados na diferença, na multiplicidade, nos processos transversais permeados por diferentes planos subjetivos que compõem os sujeitos que habitam o cotidiano escolar? Que possíveis movimentos de resistência são criados nas composições curriculares enredadas na escola, apostando na criação/invenção, na experiência que nos afeta, nos mobiliza?

Recorrendo aos estudos de Corazza (2013) podemos pensar possibilidades de distanciamento daquilo que apequena a vida, que diminui ou nos separa de forças ativas de que somos capazes. A escola pode mais! Existe potência no currículo vivido, praticado, sentido, tecido pelos sujeitos que habitam diferentes *espaçostempos* desse país de dimensões continentais e características pluriculturais. Desse modo, não podemos negar/silenciar a potência da diferença que reverbera no cotidiano escolar (e fora dele), bem como a possibilidade da composição de diferentes modos de viver, criar e resistir.

2. Redes de conversação com professores do ensino fundamental: uma aposta na criação e invenção de outros modos de resistência

As obras da artista Nelma Guimarães colocam em evidência linhas de diferentes cores, atentar à agulha-pensamento que abre rasgões no tecido rígido, fazendo com que a linha fique à mostra. Assim, queremos pensar a BNCC, considerando narrativas de professores, nas redes de conversação (CARVALHO, 2009), investindo no plano intensivo de subjetividades que compõe os sujeitos e que habita o cotidiano escolar, cartografar agenciamentos coletivos de enunciação produzidos nesses *espaçotempos*, na tentativa de, conforme Barros e Kastrup (2015), captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos.

Uma das ações realizadas pelo Ministério de Educação (MEC), no ano de 2018, foi uma mobilização nacional para a realização do Dia "D" da Discussão sobre a BNCC. As discussões deveriam acontecer em datas comuns, em todas as escolas do Brasil. No entanto, em uma rede municipal, no estado do Espírito Santo, a data foi, coerentemente, devido à demanda local de planejamento para reorganização do calendário letivo e da rotina escolar.

Nesse contexto, recebemos o convite da equipe gestora de uma das 135 unidades de ensino, para compor com professores do ensino fundamental o *espaçotempo* estabelecido pela secretaria municipal de educação para discussão sobre a BNCC. O convite fez-se oportuno. Então, aproveitamos a oportunidade para trazer a baila estudos e pesquisas no campo do currículo, recorrendo a intercessores teóricos como Silva, Macedo, Lopes, Carvalho. Escapando do roteiro prescrito pelo MEC, enredamos, ainda, à discussão outros documentos oficiais que orientam e/ou normatizam o currículo escolar no Brasil como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB).

Durante as redes de conversão realizada com a participação de professores, estagiários do curso de pedagogia e demais profissionais da equipe escolar somos afetados pelo Professor "A", quando comenta:

Professor A - *Eu sinto que todo esse cenário nos incomoda, mas há uma passividade por parte de nós professores. Não vejo as pessoas se mobilizando de modo efetivo contra esses regimes de regulação. Houve um tempo que a gente se juntava para lutar pelos nossos direitos. Hoje prevalece cada um fazendo sua parte, e só.*

A narrativa do Professor "A" é recorrente em muitos espaços de discussão das relações de forças estabelecidas no contexto da escola e fora dela. No entanto, queremos recorrer ao Pensamento da Diferença, com as contribuições de Deleuze e Guattari (1995; 1981), para pensar possibilidades de outros modos de resistência. Escapar da ideia de ideologias e da crença de forças dicotômicas nesses campos de disputa, mas problematizar o coegendramento intensivo entre macro e micropolíticas, bem como as relações atravessadas por linhas duras, flexíveis e de fuga, em fluxos moventes de desterritorialização.

Para Deleuze e Guattari (1995) tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. Uma organização molar em suas segmentaridades duras não impede um mundo de microperceptos inconsistentes, de afectos inconsistentes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Linhas duras e finas são inseparáveis, coexistem, passam umas pelas outras, segundo diferentes figuras, mas sempre uma pressupondo a outra.

Portanto, a iniciativa da equipe pedagógica, o desejo de não reproduzir, na unidade de ensino, o material prescrito pelo MEC, é fazer desse *espaçotempo* um movimento político e, também, resistência. Apostar que é possível mover o

pensamento em direções outras, promovendo distanciamento do tratamento verticalizado que tem se efetivado nas discussões, atualmente, realizadas no campo curricular é resistir. Nesse plano intensivo de forças são tecidos movimentos de desterritorialização, que vão compondo diferentes modos de escapar das linhas duras permeadas de afetos tristes que tentam apequenar o currículo, a docência, a vida que pulsa e vibra no cotidiano escolar. Para Carvalho (2016),

trata-se, desse modo, do ato de reconhecer a necessidade de implementação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de se opor para negar (perspectiva dialética), mas de propor resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida. (ASPIS, 2001).

Nessa direção, podemos apostar que há resistência, sempre. A resistência é tecida o tempo todo e de diferentes modos pelas relações de forças experienciadas por sujeitos *praticantespensantes* de currículos (OLIVEIRA, 2012) no cotidiano escolar/ nos campos de disputa. Não há uma única maneira de resistir. Existe, sempre, a possibilidade de compor outros modos no fazer/viver a resistência. Nesse sentido, a docência assume uma dimensão micropolítica quando pela experimentação ativa aposta em outros possíveis e resiste à ordem armada da representação do pensamento forçando mundos outros na composição curricular, na formação de professores. Conforme Dias (2011, p. 276-276),

Uma micropolítica, assim, envolve questões éticas, estéticas e políticas, trazendo-as para as análises dos problemas e dos impasses do mundo presente, do mundo em que estamos. O campo a ser analisado é da maior seriedade. As experiências a serem criadas, por outro lado, são incorporadas num porvir. Ainda há muito que fazer, sempre, em nossa constante luta para realizar, no dia a dia, um modo de vida inventivo.

Nesse sentido, confirmamos que a iniciativa da equipe pedagógica é também uma política de resistência, é suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar outros espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...] a favor da vida que despontecializa processos curriculares e formativos verticalizados e homogeneizantes. Nesse sentido, recorrendo a CARVALHO (2016) podemos pensar que esse movimento do pensamento e de afetos vividos nesse *espaçotempo* formativo confirma a tentativa de criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano de imanência que habita a escola, que leva em conta a complexidade, a multiplicidade e singularidade que atravessam os diferentes modos de composição da vida que vibra escola.

Outra narrativa que nos afeta diz respeito às provocações da Professora "B", que de modo intensivo, durante as discussões, reforça:

Professor B - *O currículo é relação de poder, não há um currículo neutro. A BNCC é um retrocesso e privilegia um modelo de escola meramente tecnicista. Uma idéia conservadora de educação que vai de encontro ao que já havíamos conquistado mediante lutas dos movimentos sociais nas últimas décadas - movimento negro, educação jovens e adultos, educação especial.*

As inquietações da Professora "B" provocam um movimento vibrante no pensamento, convidando todo grupo a pensar conceitos enfatizados por diferentes teorias de currículo (SILVA, 2000), o que nos ajuda a compreender como que o contexto histórico-político, bem como a influência de movimentos sociais e filosóficos atravessa a educação, deixando marcas evidentes nos modos de se compor macro e micropolíticas, nesse campo de forças curriculares.

Tal provocação sobre a ideia de currículo como relação de poder nos possibilita conexões, considerando outras produções de pesquisa que tem como intercessores teóricos Lopes e Macedo que ao tratar

das tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (2011, p. 41)

Portanto, ao pensar conceitos/definições de currículo, bem como a BNCC não podemos desconsiderar que nesse campo há sempre a disputa de diferentes discursos sociais e culturais que se compõem, recompõem, descompõem. Seja prescrito/formal, oculto, vivido/ praticado a definição de currículo, bem como a implantação de códigos curriculares é sempre atravessada por forças, é sempre uma produção de sentidos.

A escola é um universo enredado por forças macro e micropolíticas coengendradas no cotidiano sempre tensionado pela vida em movimentos intensivo-dinâmicos, que criam diferentes cores, formas, que compõem linhas, traços, curvas, diferentes planos de imanência da arte da existência. Desse modo, a docência inventiva não se resume à mera reprodução de códigos curriculares, bem como aos modelos arborescentes e cristalizados sem levar em conta a complexidade da escola constituída em território movente. Nas relações tecidas o tempo todo no cotidiano escolar tanto professores quanto estudantes da educação básica, extrapolam as tentativas de regulação/controle, apostando em outros possíveis, forçando mundo outros, compondo a arte do "e", do entre, do devir...

3. Linhas, cores, curvas, rasgões, forças que vibram em nós compondo a arte do e...e...e...

Afetados por discursos predominantemente neoliberais centralizadores - tão evidentes em dispositivos como a BNCC - nosso desafio é pensar na possibilidade de resistir apostando em um currículo rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), plural, rasurado por aquilo que escapa às tentativas reguladoras, criando planos transversais de multiplicação molecular. Um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejanste de viver o caos e seus devires [...] educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados (CORAZZA, 2013). Os processos de *aprenderensinar* são tecidos por sujeitos atravessados por multiplicidades, por afetos, tecidos por diferentes modos de habitar-existir o cotidiano escolar.

Nesse sentido, uma base curricular comum apresenta “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED; ABdC, 2015). Portanto, expandir o pensamento a partir das contribuições de autores como Deleuze, Guattari, Corazza e Carvalho é acreditar na produção de movimentos de resistência a favor da vida, uma vida imanente que busca fôlego em experiências que deslocam do lugar comum, do linear, do igual para os desiguais.

No cotidiano escolar a vida pulsa, os corpos vibram, os sujeitos provocam ressonâncias que escapam a mecanismos de controle, que buscam fôlego em experiências que se deslocam do comum, do igual para todo mundo e no mesmo tempo. Experiências nas quais a docência é constituída como uma ação política de liberdade, onde é possível fazer proliferar conhecimentos outros, que nem sempre (ou quase nunca) estão nos códigos curriculares. Portanto, com a contribuição do Pensamento da Diferença, confirmamos que as composições curriculares criadas na escola são enredadas pelas relações que vão sendo nela estabelecidas, onde são

engendradas forças do campo macro e micropolíticas que emanam do cotidiano escolar e fora dele.

Nessa direção, inspirados pela vida que é (trans)criada na Arte pelas mãos-olhos-pensamento de Nelma Guimarães, que tanto nos afeta e lança-nos para aquilo que nos habita dentro e fora de nós, desejamos continuar apostando na arte da criação/invenção que reverbera nos planos intensivos das forças e dos afetos, e continuar olhando com atenção para as linhas duras, flexíveis e também para as linhas de fuga que compõe o cotidiano escolar. Queremos desejar a diferença de formas, linhas, cores, lógicas, pensamento. Não um modelo cristalizado, endurecido na composição da escola, do currículo, da vida.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Ofício Nº 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Rio de Janeiro: 9 nov. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e...** In: Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 440, set/dez, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O Cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** VOL. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, R.O. **Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores,** Fractal: Revista de Psicologia, v. 23 – n. 2, p. 269-290, Maio/Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.).

Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães *et al.* (Orgs.). **Currículos, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Cotidiano escolar como laboratório de existência:lugar de criação, experimentação e invenção**. In: Espaço do Currículo, v.9, n.3, p. 404-411, 2016.

UMA ESCUTA PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO

FOGOS VIEIRA, Cristiane;
MENDES SENATORE, Regina

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES.

Resumo

O presente trabalho trata de apresentar um diálogo entre autores acerca de um tema em pesquisa no Mestrado: Uma escuta para além da medicalização. Este estudo foi realizado tendo por base uma revisão bibliográfica. Portanto, alguns autores nortearam a escrita e a reflexão no que se refere à construção histórica da infância, a respeito do sofrimento e o Mal-estar na civilização, bem como acerca do sintoma no processo de aprendizagem e a medicalização. Percebe-se que o discurso acerca do adoecimento tem sido sustentado pelo capitalismo que acaba por culpabilizar os sujeitos que não se adequam ao sistema, colocando-os na posição de "doentes" e produzindo um ciclo vicioso através da medicalização.

Palavras-chave: Infância. Mal-estar. Adoecimento. Medicalização.

Introdução

Através da realidade vivenciada no meu trabalho tanto no consultório como em uma escola privada situada no Norte do Estado do Espírito Santo, fui sendo atravessada pela questão da medicalização infantil. Durante cinco anos, pude perceber em meio ao meu trabalho que havia um número significativo de crianças com diagnósticos e essas em sua maioria tomavam algum tipo de medicação. Várias indagações foram surgindo que me levaram a querer me aprofundar nos estudos,

buscando assim poder compreender como a medicalização tem sido evidenciada em nossos dias, tomando inclusive espaço relevante dentro do contexto escolar.

Dentro do processo da disciplina de Psicanálise e Cultura, algumas leituras foram de suma importância e viabilizaram a reflexão e o aprofundamento do tema que estou me propondo a pesquisar no Mestrado: Uma escuta para além da medicalização. O estudo da Psicanálise, bem como outros textos tem trazido um norte relevante no decorrer deste processo, o que me possibilitou adentrar e dialogar com o meu tema de pesquisa.

Ainda na perspectiva freudiana, a teoria psicanalítica trouxe um novo pensar sobre o sujeito e sobre o adoecimento psíquico. Porém, a psicologia e a psiquiatria buscavam e ainda buscam incessantemente entender o ser humano a partir da consciência, tendo como premissa que esta seria o lugar da verdade do sujeito. Para isso, historicamente foi sendo montado um discurso lógico acerca do adoecimento, em que o sujeito é culpabilizado, não é escutado, mas simplesmente classificado dentro de uma patologia.

Em contrapartida, Freud (1915) trouxe em seu texto acerca do discurso que perpassa pela inconsciente, por aquilo que não está posto de maneira clara e que não pode ser generalizado, pois é da ordem subjetiva e totalmente singular. A questão é que o sistema social busca numa ordem inversa rotular os sujeitos e colocá-los dentro de um padrão que tem como foco formar pessoas "produtivas" para a indústria, ou seja, a serviço do capitalismo. Desde a infância então, foi se tendo a preocupação de estabelecer parâmetros "saudáveis" que pudessem gerar indivíduos "enquadrados" no sistema.

Nesse cenário com tantos cuidados e exigências ao lidar com a criança, percebe-se que foi sendo criada a necessidade de "educar a criança para o bem", para que estes não se tornassem "marginais", ou seja, foram adotados estudos

através da medicina higienista que direcionassem os pais na educação dos filhos, bem como as escolas e pedagogos a como procederem com as crianças para que as mesmas tivessem um "futuro produtivo". Dessa forma, comportamentos fora de determinados padrões começaram a ser classificados como doentios, ou seja, não "saudáveis".

1 Desenvolvimento

Tendo como fundamento que tudo se constrói numa perspectiva histórica. Busquei compreender como ponto de partida o conceito histórico da infância e seus desdobramentos na atualidade.

De acordo com Ariès (1981), no decorrer da história, vê-se a mudança na construção do conceito de infância, em que a criança deixou de ser adultizada para ser protegida.

No trabalho de Freyre (1938, p. 499) fica claro como a relação era conduzida no passado, "meninos-diabos eles só eram até os dez anos. Daí em diante tornavam-se rapazes. Seu traje, o de homens feitos. Seus vícios, os de homens".

A partir da Pedagogia dos séculos XVIII e XIX é que a criança passou a ser compreendida como a finalidade da união entre homem e mulher, ou seja, neste novo modelo de família que faz atribuição ao casal burguês, a sexualidade foi associada como função reprodutora. (FOUCAULT, 1998).

Ainda segundo Rago (2014, p.156),

De uma posição secundária e indiferenciada em relação ao mundo dos adultos, a criança foi paulatinamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, demandando um espaço próprio e atenção especial: tratamento e alimentação específicos, vestuário, brinquedos e horários especiais, cuidados

fundamentados nos novos saberes racionais da pediatria, da puericultura, da pedagogia e da psicologia.

Mediante as novas formas de cuidar, compreende-se que a infância se tornou objeto de estudo e métodos foram sendo construídos para "orientar" os pais, os professores e a sociedade a educar de maneira "saudável" as crianças. Mas, o que seria então a maneira "saudável" de educar?

O educar nesta perspectiva histórica estaria ligado ao ideal estabelecido do que seria uma pessoa saudável tanto no que se refere ao corpo, quanto no que tange ao físico, como também a questão da moral e da inteligência. Isso se confirma segundo Gondra e Rocha (2002, p. 496) "Educar, portanto, deveria almejar produzir um indivíduo forte, robusto, com qualidades angelicais e sábio".

Percebe-se então a construção de um educar dentro de um parâmetro do "ideal", ou seja, uma criança somente com qualidades, sem nenhum conflito interno, totalmente preparada para ter "um futuro produtivo".

Nesse sentido, uma incursão em manuais e guias de higiene, produzidos e utilizados no início do vigésimo século, nos permite apreender importantes aspectos dessas estratégias de difusão de modos de conduta e de modelos de organização escolar postulados pela doutrina médico-higiênica, assim como o lugar que ocuparam, no âmbito dessa produção, as representações que visaram o disciplinamento do corpo infantil. (GONDRA; ROCHA, 2002, p. 499)

Foi sendo construída então, a noção de uma criança disciplinada, feliz, totalmente desprovida de qualquer mal-estar. Dessa forma, a criança estaria "apta" para aprender e a se encaixar nos "moldes" delimitados pelo sistema. Portanto, mediante a tantas orientações e manuais criados, todos deveriam estar adaptados e "felizes". Em contrapartida, vale a pena questionar a respeito do lugar da criança que "foge" de tal modelo. Em que lugar essa criança vem sendo colocada?

Pensando num padrão saudável previamente construído, o sujeito não "adequado" ao mesmo se torna desviante, ou seja, patológico.

A própria noção de desviante vem tão carregada de conotações problemáticas que é necessário utilizá-la com muito cuidado. A ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento "médio" ou "ideal", que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social (VELHO, 2013, p. 41).

Freud, em seu texto "O mal-estar na civilização" (1929-1930), no entanto, vai na contramão do sistema com seus estudos, pois de maneira contundente afirma que a felicidade é utopia e que o mal-estar é inerente ao indivíduo, pois a própria forma como a civilização se estrutura impõe a repressão ao desejo.

Freud (1969, p.95) retrata que "assim, nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a felicidade é muito menos difícil de experimentar".

Freud (1929-1930) então retrata que a felicidade sendo o plano "ideal" é impossível de ser experimentada dentro do processo civilizatório, ou seja, o sistema é muito mais responsável em reprimir os desejos.

Portanto, é utópico pensar que se é "plenamente feliz" ou que exista algum padrão de "felicidade" e de ser "totalmente saudável". O que o sujeito pode experimentar é apenas momentos de prazer, pois o sofrimento e a angústia são inevitáveis.

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado a decadência e a dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que

provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. (FREUD, 1969, p. 95)

Freud (1929-1930) ao escrever sobre o mal-estar na civilização trouxe a reflexão acerca da constituição humana e da incompletude que é uma questão inerente ao ser humano. O sofrimento então seja no corpo, pelo mundo externo ou pelas relações são vivenciados por todos. O sofrimento no corpo demarca justamente a questão da finitude, o mundo externo revela o caráter destruidor, mas as relações salientam a via mais dolorosa pois se trata da ambiguidade, o amor e o ódio.

No entanto, pelo viés da Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito de saúde vai na contramão dos estudos de Freud (1929-1930), sendo apontada de maneira "plena", o que coloca o sujeito numa posição de "ausência de sofrimento".

O conceito da OMS, divulgado na carta de princípios de 7 de abril de 1948 (desde então o Dia Mundial da Saúde), implicando o reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde, diz que "Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade" (SCLIAR, 2007, p. 36).

Desta forma, toda e qualquer forma de sofrimento se torna "patológico", pois o ser humano é visto como ser "completo" e aquele que é saudável precisa estar em total "ordenação" física, mental e social. Portanto, nesta perspectiva é possível ter "saúde", o que significa que qualquer sofrimento precisa ser tratado.

Assim, tem-se uma falsa impressão de que a "saúde", a "felicidade" podem ser conquistadas de maneira completa, ou seja, se o sujeito sofrer ou não se adequar ele tem algum "problema" e provavelmente será medicado.

A própria civilização então impõe tantas regras, impõe tantos sacrifícios, que com tantos padrões tudo se torna ainda mais repressor.

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. O homem civilizado, trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança (FREUD, 1969, p. 137).

Portanto, hoje estamos cercados de nomenclaturas, diagnósticos, mas os sujeitos não têm espaço para elaborar, para serem ouvidos. Seja na família, na escola ou em outros espaços, continuamos a reproduzir o discurso de saúde "utópico". Esse mesmo discurso tem gerado mais adoecimento, pois se Freud afirma que o sofrimento é inerente ao ser humano, esse pelo menos deveria poder vivenciar e elaborar o mesmo, ou seja, ter pelo menos a possibilidade de fazer um bom "uso" dos seus sintomas. Mas não é assim, as crianças desde a primeira infância não podem "adoecer", precisam ser "normais". Não se dá "voz" ao sujeito para falar sobre o que sente e passa.

Compreende-se então que na sociedade atual não existe espaço para o sofrimento. Porém, quanto mais se nega o mal-estar que é inerente a constituição do ser humano, muito mais se sofre. O discurso de ser "saudável" acaba por levar as pessoas a uma busca ainda mais frenética e sem solução, o que gera um ciclo de adoecimentos.

A negação no que diz respeito ao que Freud (1929-1930) apontou em seu texto "O mal-estar na civilização" tem levado o ser humano a se desgastar ainda mais no que concerne ao corpo, ao mundo externo e as relações.

Pensando no lugar da escola em meio a tudo isso, percebe-se que a classe docente luta por manter um discurso que nem eles conseguem sustentar, mas ao mesmo tempo acabam por depositar suas frustrações sobre as crianças. Por isso que determinados sintomas em sala de aula desestruturam tanto alguns professores.

Na ânsia de ter o controle e mostrar resultados, as crianças ficam imersas na cultura adultocêntrica, quer seja, no que se refere aos pais ou aos professores.

A aprendizagem então fica voltada somente para o cognitivo e o desejo da criança acaba sendo descartado neste processo.

Isso se confirma através de Fernández (1991) que de maneira relevante afirma que é preciso parar de alinhar a aprendizagem a inteligência e a sexualidade ao desejo, pois na verdade, ambos não devem ser vistos separadamente, pois tanto um como o outro caminham juntos.

Uma questão que me inquieta é, será que o "não aprender" não revela muito mais do desejo do que do cognitivo? Será que o sintoma precisa ser ouvido, percebido como algo relevante que o sujeito deseja "indicar"?

Fernández (1991, p.86) afirma e configura que o sintoma de aprendizagem se trata da renúncia da criança em aprender e isso vai marcando a construção de sua inteligência.

Metaforizo a inteligência atrapada como um preso que constrói sua própria cela. Não o puseram no cárcere contra sua vontade. Certamente o condenaram, porém ele construiu os barrotes e é ele quem tem a chave para poder sair. De fora podemos ajudá-lo mostrando que o mundo não é perigoso, que é melhor sair, que ele pode libertar-se, que não é culpado, mas o único que poderá abrir a porta é ele, por dentro. O sintoma-problema de aprendizagem é a Inteligência detida, construindo de forma constante seu aprisionamento.

Entendendo que o sintoma se trata de uma construção subjetiva. Porque a necessidade de medicalizar a todos? Neste contexto é possível perceber que se perde muito ao "calar" o sujeito, pois o sofrimento é vivido de maneira singular na experiência de cada um. No entanto, o singular tem sido anulado em prol de uma

"normatização", que em suma gera mais desviantes e infelizmente a escola tem participado ativamente neste processo, enquadrando e rotulando as crianças.

2 Considerações finais

Pensar a relação do processo de medicalização na escolarização é abrir brechas para questionar que tipo de escola estamos construindo e para quais alunos, pois como afirma Fernández (1991), existem problemas de aprendizagem que são reativos, ou seja, que tem relação com fatores externos a criança, podendo ser pela má inserção do aluno ou pelo vínculo ensinante-aprendente. Neste caso, diferente do sintoma a inteligência da criança não se encontra aprisionada, mas tem-se uma instituição socioeducativa que expulsa o aprendente e promove o repetente.

É importante perceber também que a patologização da vida, acaba por transformar questões inerentes ao ser humano como algo que precisa ser "tratado". Infelizmente neste movimento é possível identificar que a escola tem reproduzido este discurso e as crianças se tornam alvo de um sistema que promove o adoecimento e depois terceiriza o "tratamento".

Nessa perspectiva, surge uma questão: o fato da criança estar sendo medicada muda o comportamento da mesma ou muda a visão do professor?

De acordo com Christofari, Freitas e Baptista (2015 p.1082),

No ambiente escolar o processo de medicalização pode ser definido como práticas que indicariam quais alunos estariam aptos a permanecer na escola e a aprender na forma determinada por esta instituição. A medicalização é a produção social de doenças que justificam a suposta não-aprendizagem de uma ampla gama de alunos, os quais não se enquadram no perfil de *aluno*

padrão. Este modo de subjetivação nos convoca a problematizar a classificação da diversidade humana como desvio, distúrbio, como patologia.

O olhar para o aluno acaba sendo “padronizado” e aquele que não se encaixa no tal padrão não é visto como singular, mas como desviante. O que é singular então se torna patológico. Infelizmente, o sistema não tem permitido o olhar diferenciado para a criança.

Se a questão perpassa pelo singular então a classificação se torna uma forma de obter controle. Porém, na lógica inversa ao do sistema entende-se que é na particularidade da história da criança que a verdade inconsciente estará posta. De que verdade estou falando? Da verdade do sujeito, que só ele pode dizer.

O sujeito precisa ser ouvido e não simplesmente ser falado pelo outro. No entanto, o sistema escolar não dá espaço para que o professor ouça essa criança. O objetivo continua sendo educar pessoas para serem produtivas. Desta forma, o professor é cobrado para mostrar os seus resultados e as crianças se tornam desta forma o resultado daquele professor. O lugar da reflexão e do questionamento são deixados de lado, prevalecendo assim apenas a produção.

Mediante este estudo, vê-se a necessidade de buscar estratégias para auxiliar os professores no processo de escuta das crianças, para que o ensinar possa perpassar pela reflexão.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1981.

CHRISTOFARI, A., FREITAS, R., BAPTISTA R. C. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, 2015.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada** - abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998.

FREUD, S. (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1915). **O Inconsciente**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal**. Schmidt, 1938.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

ROCHA, H. H. P., GONDRA, J. G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, 20(2), 493-512, 2002.

SCLIAR, M. History of the concept of health. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, 17(1), 29-41, 2007.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

QUANDO PENSAR É SÓ UM CANTINHO? UMA QUESTÃO DE EX/PERIÊNCIA

SILVARES, Ana Paula da Rocha

Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, Coordenação de área/formação de professores de filosofia. Email: anapaula.silvares@hotmail.com

GOMES, Renata Cristina Araújo

Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, Coordenação de área/formação de professores de matemática, Mestre em Ensino na Educação Básica - UFES, Campus CEUNES. Email: renatacris_araujo@hotmail.com

Resumo

Esta é uma leitura dos pensamentos/diálogos que os cantinhos nos espaços de (trans) formação podem deslocar desconstruindo palavras e significados. O texto "Quando pensar é só um cantinho? Uma Questão de ex/periência" apresenta um relato/registro dos desassossegos de uma vivência filosófica no contexto de um centro de educação infantil, em uma sala com crianças de 05 anos, a partir de uma pesquisa-ação proposta por duas coordenadoras de área da Rede Municipal de Ensino do Município de São Mateus, uma em Matemática e a outra em Filosofia com Crianças. Aqui cuidaremos de perceber os trajetos do/para (re)pensar e (des)construir as práticas docentes nos acontecimentos que significam a igualdade das inteligências na/para emancipação intelectual do sujeito cognoscente. Nos cantinhos deste relato de experiência nos encontramos com Larrosa (2002/2011) que nos apresenta a experiência como percurso, trajeto e neste as possibilidades dos pensares e fazeres docentes, enquanto Ranciére (2011) e Kohan (2015) nos convidam a (res)significar as representações de experiência pela vivência singular dos mestres ignorantes e inventores que ao interromper a lógica nos provoca a nos suspender, ex/pondo-nos no perseguir a novidade sem nos satisfazer com cantinhos

que negligenciam a igualdade das inteligências nas práticas do ensinar e aprender nas e com as infâncias.

Palavras-chave: Experiência. Igualdade. Prática. Emancipação.

O primeiro canto - o silêncio fala. Estamos pensando?

Do Seminário "Filosofia com Crianças, Infância do Pensar: movimentos nas escolas públicas de São Mateus", em 2017, pode-se dizer que foi um cantinho. Um primeiro canto apontando para as clausuras do sistema educacional. Um convite a romper com limites e divisórias sólidas que postas como fundamentos escondem as possibilidades da/para a novidade, o acontecimento. Desloca-se o olhar. Frestas revelam um fecho de luz – o diálogo – linguagem e sentido vão nos constituindo sujeitos no socializar do pensamento que iguala e emancipa na força, no poder da palavra e no acontecimento que fora de nós é em nós e vai nos transformando pelo ver e sentir a realidade.

Neste canto da formação um espaço aberto em nós e a urgência em preenchê-lo dá início a uma busca por experiências nos percursos da prática docente que resiste e transforma as realidades do ensinar e aprender tendo como princípio a igualdade. Mas, qual o significado da igualdade das inteligências na (trans)formação das práticas do ensinar e aprender nas infâncias? Nos desassossegos desta questão perseguimos a experiência como um trajeto para (re)pensar e (des)construir a prática docente percebendo os significados que o emancipar das inteligências tem para os infantes. Para isto, buscar-se-á pelo significado de experiência, a partir de uma vivência filosófica com crianças de 05 anos de duas turmas do pré nível II da Rede Municipal de Ensino, pontuando as

representações que contribuem para pensar as práticas docentes no viés da emancipação das inteligências enquanto reflete-se a igualdade nos movimentos do ensinar e aprender como resistência afetiva nos trajetos da experiência.

Foi a necessidade em sair daquele canto que nos inquietou, desassossegou-nos e apontando para as escolas colocou-nos juntas, Matemática e Filosofia, na conferência do quanto as práticas educacionais estão imersas na experiência e quanto este movimento reflete e transforma as realidades.

Naquele primeiro canto, um convite. Naquele silêncio, uma melodia. Não podíamos mais pensar a escola e as práticas docentes que a movimentavam sem com ela dialogar, sem nela investigar, nos investigar. A carência em nós era de espaço, era de preencher os espaços em nós. Pensar o espaço na palavra e no sentido enquanto interferíamos sobre ele em nós.

Existe cantinhos para pensar? O pensar ocupa espaços específicos? É o pensar um canto? A escola é tão cheia de cantos. Tem o canto da Matemática e da Literatura. Tem ainda o canto dos experimentos científicos e o canto das modelagens artísticas. As vezes tem o canto do Canto. Os cantos da escola são fechados e preenchidos? São abertos e resistentes? Há de se saber.

Foi o cantinho das crianças de 05 anos, na escola, que nos em/cantou. Cativos fomos ex/postos a ausência de pretensão no som potente das palavras que nos atraíram para fora de nós. Em padecimento a abertura do possível se dá em Larrosa (2002/2011) onde buscamos perceber a experiência como trajeto para (re)pensar e (des)construir a prática pela emancipação intelectual e os significados desta para as infâncias no contexto da igualdade das inteligências e ainda, em Ranciére (2011) e Kohan (2015) que ao nos apresentarem as experiências dos mestres ignorante e inventor nos suspendem das vontades, dos saberes e fazeres pela ex/periência do/no perseguir o novo, a (trans)formação no afeto que se dá na potência da palavra que emancipa linguagem e pensamento.

"Quando pensar é só um cantinho? – Uma questão de experiência" é um convite a realidade que se abre como acontecimento. Não a nossa, mas aquela que sem poder supor se apresenta como um canto de desassossego, onde você deseja estar. Ali onde você flerta com a inquietação porque só ela é capaz de te manter em movimento, apontando trajetórias, ou ainda a novidade dos percursos que se apresentavam conhecidos, comuns e de seu domínio. Um convite a experiência como aquele momento que te rouba de si pela novidade apresentada, sentida, querida, vivenciada.

É em/canto? Sem cantos, por favor!

*Pensar eu não gosto.
Eu gosto de ter ideias.
Ideias é bom. Pensar me deixa triste.
(Gui⁹, 05 anos. 2018)*

Lá na escola de educação infantil um acontecimento nos fez parar. Fugindo de todo nosso controle, já não dependia de nós, nem era resultado previsto em nosso planejamento. Nossas intenções deixaram de ser nossas, fugia a tudo aquilo que estávamos preparadas para dizer, pensar e fazer. Um outro apareceu diante de nós, uma voz que não esperávamos foi ouvida. Estrangeiro, estranho a nós surgiu aquela afirmação afetada por palavras e ações que se impunham sobre ele. Ele não gosta de pensamentos, ele gosta de ideias.

Ele não gosta de pensar porque pensar é dolorido, é castigo, é cantinho frio, sombrio. Pensar é canto onde ele se encontra com seus erros, suas falhas, com as decepções que causa aos adultos e ali ele fica sozinho. Não, pensar não é bom! Mas as ideias estas, sim.

⁹ Nome fictício que se relaciona com o menino de 05 anos do Pré Nível II de um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de São Mateus.

Ele fecha os olhos e pode ter ideias em qualquer lugar. No parquinho a brincar, no refeitório a lanchar. Estes lugares podem ser a extensão dos cantos de seus afetos, do lar que preenche a casa. Se ele fechar os olhos o cheiro da comida da mamãe vem e a alegria de brincar com o papai e o irmão também, então é certo: “Ter ideias é melhor que pensar”. Quem pode contestar?

Pensar é o princípio do diálogo que se pretende filosófico com as crianças. Pensar interrogativamente, investigar pensamentos, palavras e sentidos. Não ali. Não ia funcionar um diálogo partindo do pensamento, mas das ideias. Como pode ser isso? Esse alguém de cinco anos de idade desestruturou as nossas intenções, os nossos saberes e fazeres. Fez-nos questionar as representações que levamos conosco para as ações em sala de aula e que tiram da gente as possibilidades de experiência, de sentido. Quantos cantinhos temos criado com a nossa prática? Como é o cantinho que aprender se configura para uma criança? É preciso cantinhos? São os espaços do aprender mais amplos? Que espaços são aqueles da experiência que sequestram a infância do cantinho adultizado? Pode haver experiência no cantinho?

O desassossego se deu na sala da turma A, com crianças de 05 anos de idade, a partir da pesquisa-ação ¹⁰ “A Experiência Filosófica Como Possibilidade Para o Ensino da Matemática Na Infância” que intenciona compreender o papel da Experiência Filosófica na constituição de uma prática pedagógica para o Ensino de Matemática na Educação Infantil.

¹⁰ Ainda em andamento com previsão de término em dezembro de 2018. A proposta se organiza a partir de encontros quinzenais que iniciaram no mês de abril, envolvendo o Centro de Educação Infantil Municipal”, nas turmas de Pré nível II, do turno Matutino. Os encontros respeitam as rotinas fixas da Educação Infantil e tem como espaço de aplicação as aulas de Filosofia com Crianças. Os planejamentos e práticas vivenciam os “passos para andar o filosofar”, (Disposição Inicial, Vivência /Leitura De Um Texto, Problematização Do Texto. Levantamento De Temas/Questões, Escolhas De Temas/Questões, Diálogo E Para Continuar Pensando) propostos por Kohan (2012) como composição de uma experiência e não como sua estrutura rígida, servindo como norteadores das ações, portanto flexíveis e sensíveis às necessidades e vontades das crianças quanto ao aprender e ensinar no contexto do letramento matemático.

Era o primeiro encontro entre as infâncias. Era um início para todos. Era uma experiência de infiltração dos cantos que sistematizam a ordem educacional, era uma busca por frestas que indicam a resistência. Era roda e diálogo. Era o investigar da realidade.

De um canto a outro surgiu o cantinho que o Gui evidenciou com potência e resistência. Em diálogo com os outros a proposta era encontrar os fazeres na roda para pensarmos juntos e no diálogo com esses outros e conosco irmos (des) construindo os sentidos e significados da realidade Matemática que eles possuíam e aquelas que construíam na escola quando se deu o em/canto.

Professora Ana: Então, se a roda não pode ser desorganizada o que precisamos?

Aluna A: De regras. Sem regras fica uma bagunça.

Aluno B: Isso mesmo. Tudo tem regras.

Gui: Uma regra é ter ideias. É preciso ter ideias para a roda do diálogo ficar legal.

Aluno B: Eu acho que precisa de pensamentos. Pensamentos é importante.

Gui (sem esperar, fala em tom de desespero): Não. Pensamento não. Pensamento é ruim e a roda é legal "B".

Aluno B: Pensamento, sim. É minha regra.

Aluna C: Gente, pensamento e ideia é a mesma coisa.

Gui: Não. Pensamento não, tia!

Aluna C e Aluno B (paralelamente falando): Não é tia que é a mesma coisa a ideia e o pensamento? /É minha regra e tem que ter pensamento na roda do diálogo.

Paradas, nos olhamos querendo interferir. Mas, onde este diálogo iria nos levar? Não tínhamos coragem de intervir, nos faltava força. A palavra nos foi sequestrada pela angústia que o pensamento e seu sentido causava naquele menino. Que lógica havia naquele pensamento/ideia? Para onde ir? Aquela palavra, sem pretensão, nos tocou e inquietou, nos interrompeu, ali não havia o que ensinar, fora do lugar que tínhamos pretendido nos restou escutar lentamente e com paciência sentir, viver aquele momento. Não queríamos, tampouco podíamos instruir. Não havia incapacidades a serem confirmadas (RANCIÉRE, 2011).

Professora Renata: Você não gosta de pensar? Como assim?

Gui: Pensar é ruim, tia! Pensar eu não gosto. Eu gosto de ter ideias. Ideias é bom. Pensar me deixa triste. (Para de falar fazendo cara de choro.).

Professora Ana: Triste? Você pode explicar melhor?

Gui: Você não sabe, tia? Ter ideias é assim: você fecha os olhos e vê, e sente. Não tem o parquinho? Quando eu estou lá, eu amo. É só eu fechar os olhos que eu tenho ideias que eu estou lá na minha casa brincando com meu papai e meu irmão. E no lugar do lanche? Você conhece o lugar do lanche? (A resposta é negativa). Eu vou te levar lá, tá? Eu fecho meus olhos e lá eu tenho ideias que eu estou com minha mãe. Eu sinto o cheiro da comidinha da minha mãe. Viu, tia? Ideia é isso.

Professora Ana: E pensamento?

Gui: Pensamento, não. Pensamento é quando eu faço uma coisa que deixa meu papai triste e ele fica bravo comigo e fala pra eu ir pro cantinho do pensamento. Aí eu fico lá e fico só pensando na tristeza que eu fiz pra meu pai. Ai eu choro porque dói pensar isso. Eu fico muito tempo pensando e doendo.

No poder, na força da linguagem, o sentido da experiência se fez, nos fez em/com/na palavra que reflete a realidade pelo pensar e comunicar o pensamento na igualdade das inteligências, a partir do diálogo entre os sujeitos. O encontro entre nós se dava na palavra comunicada, experimentada no diálogo interior, vocalizada na experiência com outros, provocando (trans) formação na vivência do próprio acontecimento.

No poder, na força do pensar, o sentido ao que somos e ao que nos acontece foi se fazendo, nos fazendo, nas palavras do diálogo coletivo, onde apresentamos o que povoa nossos pensamentos, justificando a experiência de um pensar entre /com os sujeitos de nossa realidade. Um pensar que ao ser socializado é sobretudo internalizado buscando transformar-se pela ação que empreende sobre si a partir do outro.

Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (LARROSA, 2011)

Nosso instante de interrupção se repete em outro canto. O canto da escola nos em/canta e cativos ouvimos as palavras e os sentidos indo e vindo em nós e

entre nós e naquela melodia dissonante somos tomadas por um sem sentido, um acontecimento que nos impede de saber, de agir, e nos desassossega a buscar.

O cantinho da palavra e do sentido que pretendíamos com as crianças perde seu componente principal, o pensamento não tem o mesmo sentido para ele como tem para nós. As práticas que educam se apresentam como aquele cantinho fechado, dividindo ideia e pensamento, enclausurando a inteligência pela lógica de uma ação/prática embrutecedora dos saberes e fazeres educacionais. Afirmando a existência de um sabedor e de um ignorante, conforme Rancière (2011).

A educação é organizada para garantir o conforto da homogeneização das ideias, do aprender e do ensinar. Educar colocando em formas, padronizando os sujeitos. Movimento onde conhecer e fazer é o mesmo para todos e em todas as suas ocorrências, afirma Larrosa (2011). Mas, para o Gui aprender é mais saboroso quando o remete aos em/cantos de sua realidade e para isso ele nomeia os cantinhos onde ter ideias lhe comunica uma experiência que externa a ele está nele e o faz querer transformar-se resistindo no e ao espaço da educação embrutecedora que se impõe pela força da palavra transformando os sentidos para fazer ceder os sujeitos diante da ilusão da incompetência e ignorância em aversão a igualdade intelectual.

O canto naquela turma nos revelou vazios. Nos fez escapar das previsões, das pretensões perseguindo a experiência que ilumina os cantos do pensamento. Aquela que escapa ao experimento, que surge como um enigma e não possui nenhuma pretensão em ser decifrada, mas sentida, vivida, acontecida.

Partimos a pensar a educação sob a perspectiva da experiência como errância, como movimento, deslocamentos em busca dos sentidos que esta possui e por vezes nos é usurpado pela forma como ensinar e aprender é organizado – em cantinhos que se ocupam de não promover os acontecimentos tornando os indivíduos, sujeitos de uma organização alienante, manipuladora e perpetuadora do

status quo de segregação intelectual, onde a divisão entre os que aprendem e aqueles que não avançam e superam sua ignorância se potencializa.

Pensar a educação a partir da experiência é entender que os sentidos dela deverão estar no modo como nos colocamos diante de nós mesmos, como nos colocamos diante dos outros e diante do mundo, esclarece Larrosa (2002). Educar deve significar a educação nos acontecimentos da emancipação, da evocação de seu próprio sentido pela prática de um ensino-aprendizagem capaz de colocar o sujeito frente a frente com ele mesmo enquanto encontra outros sujeitos que ao se encontrarem consigo não se usurpam de experienciar os outros. Sujeitos que entenderão que as palavras que os confrontam em si e fora de si são também as linguagens que determinarão suas relações com tudo o que os acontece, os passa, os provoca.

A palavra na turma A da educação infantil nos nomeou. Nomeou nossos fazeres, nossos pensares, percepções e sentidos. Sucumbindo ao poder e a força da palavra que nos foi dada tínhamos que decidir: ou recusávamos a experiência, ou nos transformávamos nela, resistindo a alienação pelo pensar a prática docente no viés da emancipação intelectual. Larrosa (2002) diz que há sempre uma intenção educacional que na luta pelas palavras, pelos significados, controla, impõe, silencia, desativa todo sentido democrático que ensinar e aprender possui quando sua única missão é a experiência na/com/para/em palavra.

Experimentar é permitir que algo nos aconteça, nos toque, nos modifique enquanto organizamos o que se passa. Continua Larrosa (2002). Toda a educação é organizada para passar. Nossa proposta é uma educação organizada para nos marcar, que ultrapasse os limites da escola, das cartilhas, dos programas e sistemas olhando e vendo o sujeito como humano, palavra, experiência e sentido. Um lugar onde tudo se organize para tocar, acontecer, afetar.

A escola é um espaço onde o canto é resistente e potente basta uma postura, uma disposição. Organizada para a experiência a sala de aula é um cantinho para o canto. Ela é o lugar onde as palavras são significadas nos fazeres que apontam a urgência de práticas docentes que se interrompam, que se deixe afetar pelos saberes que a infância possui. Que pare para pensar, olhar, escutar e sentir os detalhes de um diálogo onde as inteligências se encontram sem cerimônias e abertas capturam o instante em que aprender é ensinar e o faz com afetos, se (trans) formando, (res) significando-se, afetando-se.

A experiência nos convida a parar quando todos estão acelerados, a demorar nos detalhes, interrompendo a opinião, o saber, a vontade, o mecanicismo da prática como um ato de solidariedade consigo e com o outro. Foi exatamente isso que a turma A nos fez. Foi assim mesmo que a palavra do Gui nos deixou. Suas representações de pensamento e ideia nos modificou, nos afetou, nos provocou deixando-nos insatisfeitas com os fazeres que tínhamos, que conhecíamos e por vezes praticávamos corroborando com o embrutecimento.

A experiência filosófica é um canto de resistência, de afirmação da liberdade. É o canto do pensamento que se emancipa na igualdade das inteligências. Não há amor e/ou amizade sem o encontro com o outro, em outro. Não há amor pelo conhecimento, tão pouco amizade pelo saber se esta relação não se der na palavra que determina o acontecimento, a passagem. A palavra que é linguagem, é pensamento, significado da realidade que ao ser construída em/no coletivo é também a possibilidade de se fazer experiência fora de si, na dependência da palavra e do sentido do outro que te liberta do eu.

O Gui resiste ao pensamento que dói, que castiga. Seus colegas resistem à ideia de que pensamentos e ideias não sejam a mesma coisa. Gui não consegue se libertar do cantinho, mesmo que em diálogo com os outros fique esclarecido o lugar do pensamento – a roda do diálogo. Sem saber o que fazer o menino se recolhe a

sua mesa. O espaço da roda não é bom para ele se ali temos que pensar. Ele resiste ao pensar, ele quer as ideias. Precisamos sair. E levamos conosco as palavras, os sentidos daquele encontro que tendo acabado nos provocou e o desassossego ainda nos preenche. Pensamos no diálogo. Pensamos nas crianças. Pensamos em nossas práticas.

O professor, portanto, pensa nos outros, e não em si mesmo; se busca saber é para que outros possam saber. [...] ele é o que marca a primeira relação de quem aprende com o aprender, porque aprendendo o que ele ensina, ou melhor, quando se aprende essa relação que ele ensina com o aprender, aprendem-se todas as outras coisas, e sem essa aprendizagem nada poderá ser aprendido que valha a pena (KOHAN, 2015. p. 89)

Afetadas, voltamos para rever nossas palavras e vontades considerando o que a criança sente no cantinho e o quanto aquele sentimento se repete pela potência da palavra que lhe é dirigida no ato do ensinar/educar. Voltamos para aprender com o aprender da educação infantil.

E em que canto chegamos /vamos?

Essa experiência nos possibilitou uma reflexão de nossas ações/relações/emoções. Infantes, no fazer da experiência filosófica e das práxis pedagógicas, nos deparamos com uma prática que ao ser vivida pelo Gui, em família, lhe possibilitou uma representação do pensar, que é só dele, mesmo sendo fruto do afeto.

Como pode uma mesma palavra representar coisas boas e ruins ao mesmo tempo? Como algo, que nos pareceu "bom" durante muito tempo, passa a nos parecer "ruim"? Como uma criança de 5 anos, ensina algo tão importante a nós adultos?

Sabe o que descobrimos? Que inúmeras vezes muitas coisas acontecem, mas, em meio a esse mundo de coisas, pouca coisa nos atravessa, nos passa. Aprendemos a partir dessa experiência que precisamos ser afetados pelo outro para haver sentido e para também ser possível afetar!

Seguimos, entendendo assim como Larrosa, que é o ato de pensar que dá significado ao que nós somos e ao que nos sobrevém. Nesse sentido, essa inquietação que nos foi proporcionada pelas palavras do Gui, nos levou de volta ao nosso "cantinho do pensamento", aquele lá do início, que nos desassossejou e nos impulsionou à busca de novas experiências. E mais uma vez, estamos a (re)pensar e (des)construir nossa prática. É disso que se trata a experiência.

Referências

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

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

_____. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 4 – 27, jul./dez. 2011.

AULA PRÁTICA PARA O ENSINO DE CADEIAS CARBÔNICAS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

PONTARA, Amanda Bobbio

Mestra em Ensino da Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES.
Professora da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail:
amandabobbio@yahoo.com.br

MENDES, Ana Nery Furlan

Professora Doutora do Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES. E-mail:
ananeryfm@gmail.com

PEROVANO, Laís Perpétuo

Mestra em Ensino da Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES.
Professora pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

Resumo

As atividades lúdicas podem ser uma maneira de despertar no aluno o interesse e a motivação necessária para uma melhor aprendizagem, já que, proporcionam uma metodologia inovadora e atraente para ensinar de forma prazerosa e interessante. Essa ferramenta de ensino tem como consequência natural à atuação do aluno como agente ativo no processo de construção do conhecimento o que contribui para aprendizagem significativa. Autores apontam as atividades lúdicas como uma fonte de motivação para o aprendizado dos alunos. Na química esse tipo de atividade vem ganhando espaço e se mostrando uma ferramenta de ensino inovadora e eficaz, desde que trabalhado sob o olhar de construção do conhecimento. Diante disso esse trabalho teve por objetivo estimular os alunos a praticarem os conceitos relacionados à classificação de cadeias carbônicas estudados nas aulas de química confeccionando cadeias com material alternativo como forma de exercitarem e fixarem os conceitos debatidos em sala de aula.

Palavras-chave: Cadeias carbônicas, atividades lúdicas, química orgânica.

1 Introdução

Alguns estudantes visualizam o estudo da química como algo abstrato e sem utilidade, dessa forma é grande a responsabilidade do professor dessa disciplina de mudar as concepções dos alunos sobre essa Ciência, levando-o a compreender a importância que ela representa para a sociedade. Uma alternativa é deixar o tradicionalismo das aulas expositivas que usam como único recurso didático a lousa e o discurso do professor, voltando-se para práticas pedagógicas mais atraentes, que tiram o aluno do papel de mero expectador e o trazem para o sujeito do processo de aprendizagem, fazendo com que ele se torne protagonista do seu aprendizado.

Concordando com Soares (2004), não basta colocar o conhecimento à disposição do aprendiz é necessário mostrar a ele sua capacidade de agir e interagir com o mesmo. A obra de Neto, Pinheiro e Roque (2013) nos aponta a necessidade da utilização de formas alternativas relacionadas ao ensino de química, que tenham como objetivo despertar o interesse do aluno por tal Ciência, bem como torná-la mais significativa para a vivência do estudante.

Nesse cenário, muitos professores, visando melhorar sua prática pedagógica, têm adotado a transposição didática ou didatização do conhecimento químico, que segundo Leal (2010) trata-se do processo pelo qual o conhecimento científico deve ser submetido para se transformar em conhecimento escolar. Para ele esta reformulação de sistemas teórico-conceituais e representacionais, próprios das disciplinas científicas, é uma dimensão fundamental da especialidade do profissional professor e deve ser tratada com muito cuidado a fim de que não se fuja completamente da estruturação científica do conhecimento.

Visando estimular os alunos a praticarem os conceitos relacionados às propriedades do carbono e classificação de cadeias carbônicas, estudados nas aulas de química orgânica, propôs-se uma atividade lúdica aos estudantes das terceiras séries do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Bartouvino Costa, situada no centro do município de Linhares-ES, nos anos de 2015 e 2016. Tal atividade consistiu na construção de cadeias carbônicas, utilizando alimentos como representantes para elementos químicos. Essa atividade teve foco no conteúdo debatido em aula expositiva, com o objetivo de levar os alunos a apropriarem-se de conhecimentos da química para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo. Além de atender o desenvolvimento das habilidades de utilização de códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas propostas pelas diretrizes do Enem 2014, regido pela Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.

2 Referencial teórico

Em busca de novas perspectivas, entende-se que a melhoria da qualidade do ensino de química passa pelo processo de materialização e construção do conhecimento oportunizando ao aprendiz, uma reflexão crítica e um desenvolvimento cognitivo, através de seu envolvimento de forma ativa com os conteúdos abordados em sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

Para isso, se aceita como mediador de aprendizagem instrumentos que possam facilitar aos alunos a compreensão da Química, desde que seja aplicado cuidadosamente, sempre visando o acesso às informações em situações de ensino, onde outros modelos têm se mostrado ineficazes ou de pouca atratividade (SOUZA, 2011).

Leal (2010) afirma que o modelo de ensino-aprendizagem por transmissão-recepção de conteúdos instaura uma dupla passividade: a dos alunos receptores de saberes alheios, e a dos professores, que se assumirem o papel de repassadores e de não reelaboradores de saber estarão também em condição de passividade, uma vez que, não realizarão estudos, análises e sínteses acerca do saber químico. Diante disso não será formador de um pensar crítico; o que pode, inclusive, provocar um sentimento de desolação, frustração e desmotivação ao exercer seu papel de formador de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento científico-social.

Rubinger e Braathen (2012, p.35) apresentam uma pesquisa realizada por Cardoso e Conlinvax (2000) que ao questionarem um grupo de alunos sobre sugestões para melhorar o ensino de química, obtiveram como resposta que para os estudantes: "manusear substâncias, realizar práticas e comprovar os conhecimentos vistos em sala de aula são importantes, tornando a aprendizagem mais fácil, atraente e interessante".

Então diante das necessidades apontadas pelos alunos perante o aprendizado de química, faz-se necessário refletir sobre as ações que podem contribuir com a sua melhoria tanto para o alcance dos objetivos educacionais, bem como para atender às necessidades e aos interesses da comunidade na qual a escola está inserida (MACENO e GUIMARÃES, 2012).

3 O ensino de química orgânica

O desenvolvimento deste trabalho contempla o ensino de Cadeias Carbônicas dentro de uma proposta inserida nos conteúdos da terceira série do Ensino Médio, conforme as orientações da Matriz Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Além disso, esta prática tem como objetivo preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para prova do Programa

de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), que de acordo com as propostas do governo do estado do Espírito Santo visa avaliar o ensino. Mas, qual a importância de estudar tal ramo da Química para formação integral do sujeito?

A Química Orgânica é em resumo a Química da vida, daí sua importância de estudo. Até certo período da história acreditava-se que substâncias orgânicas só podiam ser sintetizadas por organismos vivos por uma energia própria conhecida como "força vital". Isso mudou quando em 1828 Friedrich Wöhler transformou o sal inorgânico cianato de amônio na substância orgânica já conhecida como ureia, encontrada na urina humana (SANTOS e MÓL, 2013).

Apesar de perder sua dependência da força vital, a Química Orgânica continuou com esse nome e vem aumentando a sua importância no cotidiano dos seres humanos. Afinal tudo o que tem vida é composto por átomos de carbono, o que dá característica à Química Orgânica. Assim, o estudo dela é crucial na medicina, por exemplo, levando em conta que quase todos os medicamentos são baseados em substâncias orgânicas que reagem nos organismos (SANTOS e MÓL, 2013).

O carbono, pela sua elasticidade Química¹¹, produz uma infinidade de compostos usados diariamente pelos seres humanos, tais como: plásticos, combustíveis, medicamentos, cosméticos, alimentos, venenos, inseticidas, borrachas, tintas, vernizes, colas, vacinas etc. Enfim, é difícil olhar para algum lugar que não possui nada da Química Orgânica. Esta pode ir desde a bola de futebol, passar pelas estruturas das naves espaciais e chegar até o tratamento de doenças como o câncer.

¹¹ O termo elasticidade se refere às diferentes conformações espaciais (tetraédrica, trigonal plana e linear) que o carbono assume nas moléculas orgânicas devido a sua tetra valência e às hibridações de seus orbitais.

O desenvolvimento e melhoria de vida do homem só avançaram por que a Química Orgânica vem evoluindo a cada dia, por isso o estudo dessa ciência torna-se fundamental para a compreensão e inserção no mundo atual (SANTOS e MÓL, 2013).

O estudo específico da classificação de Cadeias Carbônicas contribui para a compreensão de solubilidade e volatilidade de compostos orgânicos, o que interfere no desenvolvimento de fármacos, no fato da nocividade de gorduras saturadas para a saúde, no uso de solventes orgânicos na área de construção civil, no preparo e uso de cosméticos e tantos outros fatos em que a química se torna presente na vida das pessoas.

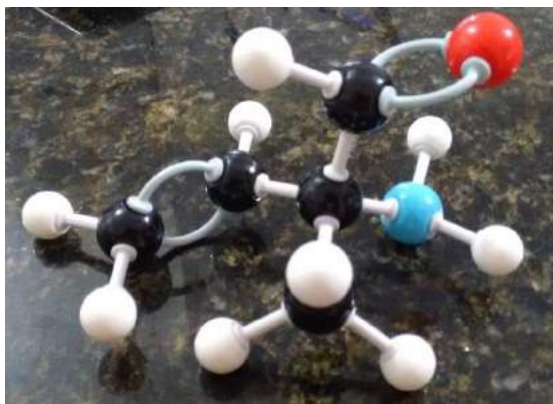
4 Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido fazendo uso de uma metodologia qualitativa, que segundo Pereira (2001) visa contribuir para uma transformação social. A abordagem qualitativa se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, procurando "compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (GODOY, 1995, p.58). Para a construção dos dados foram usadas imagens e observações das atividades realizadas durante o decorrer da aula.

Inicialmente, foi elaborado um plano de aula onde se apresentou aos alunos, com utilização de Kit Multimídia (apresentação de slides), assuntos relacionados à compreensão de química orgânica tais como: os postulados de Kekulé, propriedades estruturais do carbono, classificação do carbono nos compostos orgânicos e classificação de cadeias carbônicas. Ao término da aula expositiva dialogada do conteúdo foi realizado com os alunos atividades de fixação sobre classificação das cadeias carbônicas quanto às extremidades livres ou fechadas, ao tipo de ligação

entre carbonos, a presença de heteroátomos, a classificação de carbonos e a aromaticidade da cadeia.

Figura 1- Modelo apresentado em sala.



Fonte: Acervo Pessoal

Posteriormente, foi apresentada e analisada uma cadeia carbônica feita com um Kit de modelagem molecular padrão conforme mostra a Figura 1 e proposto aos alunos uma atividade, a ser realizada em grupo de até cinco alunos. Nesta atividade os alunos teriam que construir cadeias carbônicas semelhantes ao modelo apresentado, usando material biodegradável como representantes dos elementos químicos organógenos (C, H, O, N, etc.). Dentre as possibilidades apresentadas os alunos escolheram alimentos para representar os elementos químicos, já que esses eram de fácil aquisição e poderiam ser aproveitados posteriormente.

Diante da escolha foi recomendado aos alunos quanto aos alergênicos presente em alguns alimentos, como em balas que contem corantes (principalmente o corante vermelho e o amarelo), além da caseína e ovoalbumina que comuns em doces industrializados e prejudiciais no critério de hipersensibilidade. Foram informados aos alunos que não seriam cobrados os aspectos relacionados à geometria molecular visto a fragilidade dos alimentos, mas seria levada em consideração a criatividade na confecção das cadeias e a diferenciação dos

elementos baseado nas suas propriedades atômicas como o raio atômico e eletronegatividade além das tendências periódicas (valências).

Cada grupo teve que confeccionar as cadeias carbônicas, trabalhando com seus alimentos de forma higiênica, obedecendo às orientações passadas previamente por um roteiro que foi sorteado, se responsabilizando quanto á problemas alérgicos, diabetes, dislipidemias e hipoglicemia. Se os alunos realizassem a atividade corretamente, além da pontuação, teriam direito a ficar com a cadeia carbônica comestível, caso contrário perderiam parte da pontuação e deixariam a estrutura sob responsabilidade do professor.

No ano de 2015 as fichas sorteadas continham as seguintes instruções:

- Ficha 1: Monte uma cadeia carbônica com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, normal e saturada.
- Ficha 2: Monte uma cadeia com no mínimo 4 carbonos, alicíclica, heterogênea, normal e insaturada.
- Ficha 3: Monte uma cadeia com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, ramificada e insaturada.
- Ficha 4: Monte uma cadeia com no mínimo 6 carbonos, acíclica, homogênea, ramificada, saturada com ao menos uma ligação pi.
- Ficha 5: Monte uma cadeia com no mínimo 5 carbonos, acíclica, heterogênea, insaturada e ramificada.
- Ficha 6: Monte uma cadeia com no mínimo 5 carbonos, com ao menos 3 elementos químicos diferentes, acíclica, homogênea, normal e saturada.

Cada grupo ficou responsável por construir e apresentar duas cadeias carbônicas, visto que para isso dispôs-se do tempo referente a uma aula, ou seja, 55 minutos. Por ser uma atividade que se trabalhou com alimentos, teve que ser

realizada num ambiente externo da escola, onde os alunos realizavam suas refeições.

Em 2016 a atividade sofreu pequenas adaptações, apesar de também acontecer em uma aula de 55 minutos cada grupo já sorteava no início da aula uma ficha com duas cadeias carbônicas a serem confeccionadas para o trabalho, uma cadeia aberta e outra fechada, conforme as instruções presentes nas fichas orientadoras:

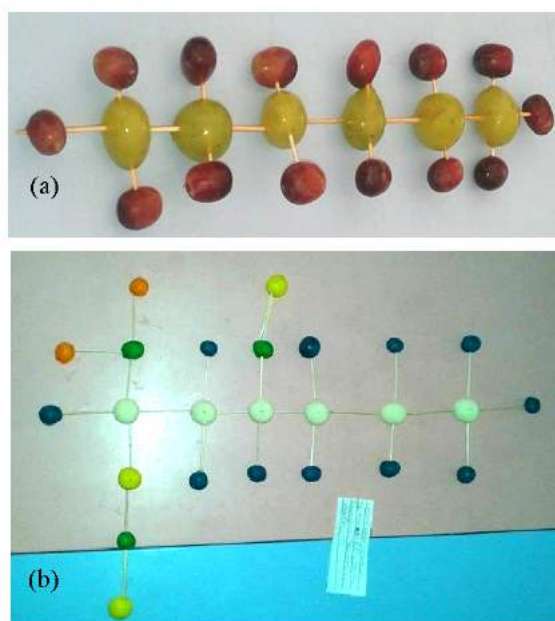
- Ficha 1: →Monte uma cadeia carbônica com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, normal e saturada.
→Monte uma cadeia aromática, polinuclear isolada com ao menos 3 elementos químicos diferentes.
- Ficha 2: →Monte uma cadeia com no mínimo 4 carbonos, alicíclica, heterogênea, normal e insaturada.
→Monte uma cadeia aberta, ramificada, homogênea, saturada com 2 O além de C e H, e uma ligação pi.
- Ficha 3: →Monte uma cadeia com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, ramificada e insaturada.
→Monte uma cadeia cíclica (alicíclica), homogênea e insaturada com pelo 6 C e 4 elementos diferentes.
- Ficha 4: →Monte uma cadeia com no mínimo 6 carbonos, acíclica, homogênea, ramificada, saturada com ao menos 1ligação pi.
→Monte uma cadeia cíclica, aromática polinuclear condensada.
- Ficha 5: →Monte uma cadeia com no mínimo 5 carbonos, acíclica, heterogênea, insaturada e ramificada.
→Monte uma cadeia cíclica (alicíclica), heterogênea e insaturada com pelo 6 C.

Nesse ano foram utilizadas as imagens das cadeias carbônicas confeccionadas pelos alunos em 2015 como exemplos.

5 Resultados e discussões

Como se podem observar na Figura 2 os alunos das terceiras séries de 2015 usaram uvas verdes para representar o elemento carbono e vermelhas para o elemento hidrogênio (Figura 2(a)) para montar uma cadeia carbônica com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, normal e saturada. Atendendo ao mesmo comando outro grupo usou docinho de leite em pó sem pigmentação para representar o carbono e pigmentados nas cores verde, azul, amarelo e laranja como representantes dos elementos nitrogênio, hidrogênio, oxigênio e cloro (halogênio) respectivamente (Figura 2(b)). Apesar de obedecerem ao mesmo comando, alunos de grupos distintos apresentaram cadeias carbônicas com diferentes graus de complexidade. O que indica para o professor um maior segurança com a compreensão do conteúdo por parte do grupo que usou docinhos do que do grupo que usou uvas como representantes dos elementos químicos.

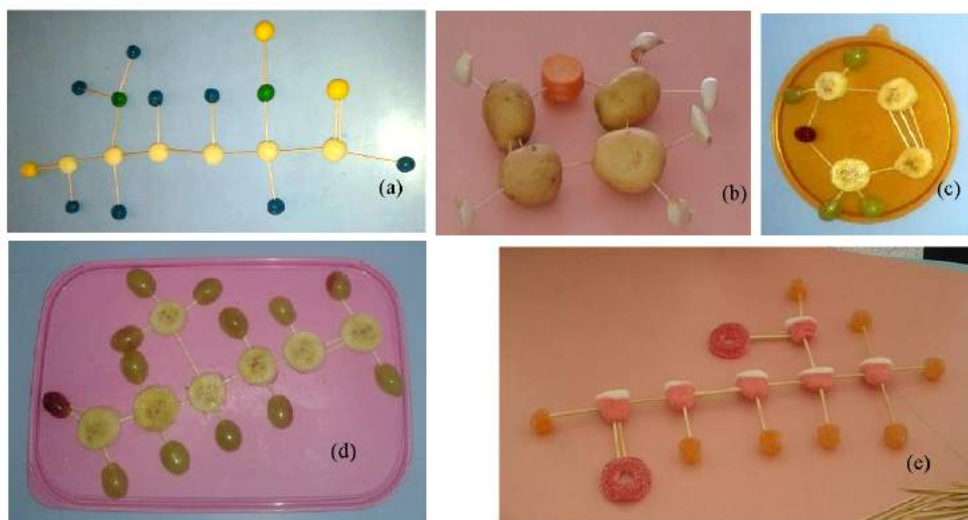
Figura 2- Cadeias carbônicas com no mínimo 6 carbonos, alifática, homogênea, normal e saturada montadas por alunos no ano de 2015



Fonte: Acervo Pessoal

Na Figura 3 apresentam-se alguns modelos de cadeias carbônicas montadas por alunos das terceiras séries do ano de 2015.

Figura 3- Modelos de cadeias carbônicas montados por alunos no ano de 2015.



Fonte: Acervo Pessoal

A segunda cadeia montada pelo grupo que usou docinhos de leite como representantes dos elementos químicos aparecem na letra (a) da Figura 3, e obedece ao comando da ficha 6, que pedia uma cadeia com no mínimo 5 carbonos, ao menos 3 elementos químicos diferentes, acíclica, homogênea, normal e saturada. Por ser sorteio o grupo se beneficiou ao retirar cadeias de classificação semelhante e com isso não inovaram na representação dessa cadeia.

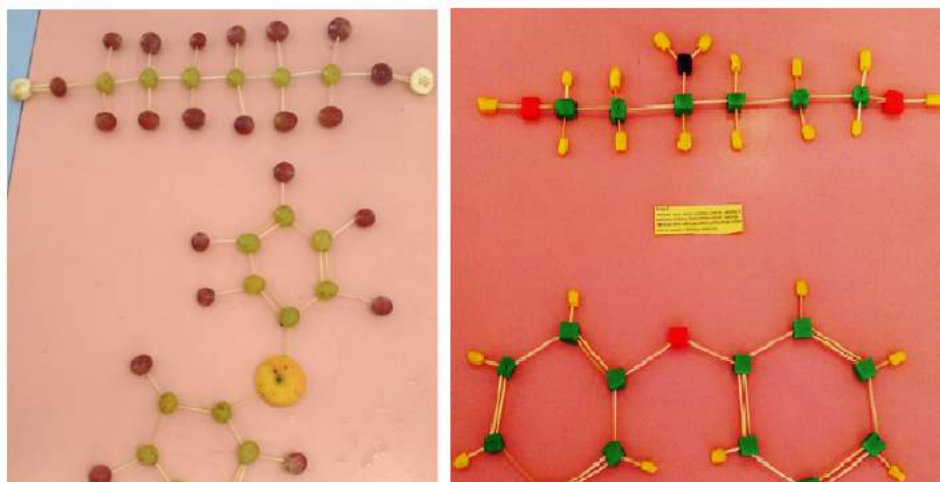
Os alunos que confeccionaram uma cadeia alicíclica, heterogênea, normal e insaturada com 4 carbonos, obedeceram exatamente como era pedido na ficha 2.

Um dos grupos usou batatas para representar os carbonos, corte de cenoura para o oxigênio e alhos para os hidrogênios (Figura 3b), o outro grupo montou os mesmos elementos (Figura 3c). Para a avaliação dessas cadeias carbônicas fez-se uma observação durante a correção da atividade quanto à possibilidade da ligação tripla em uma cadeia carbônica fechada, uma vez que esse tipo de ligação confere ao carbono uma geometria linear, e não angular como necessário para cadeias fechadas.

O mesmo grupo que cometeu o equívoco quanto à ligação tripla em cadeia fechada, usou cortes de bananas para representar carbonos, uvas verdes para os hidrogênios e uva vermelha para o oxigênio, montar cadeia solicitada pela ficha 3-cadeia com 6 carbonos, alifática, homogênea, ramificada e insaturada - (Figura 3(d)). Pode-se observar que em ambas as cadeias feitas pelo por esse grupo não houve inovação, eles seguiram estritamente o que estava na ficha. A análise avaliativa feita para esse grupo demonstra que eles apresentam certa insegurança quanto ao aprendizado, uma vez que seguiram estritamente o que era solicitado e ainda cometeram um erro quanto ao uso da instauração na cadeia fechada.

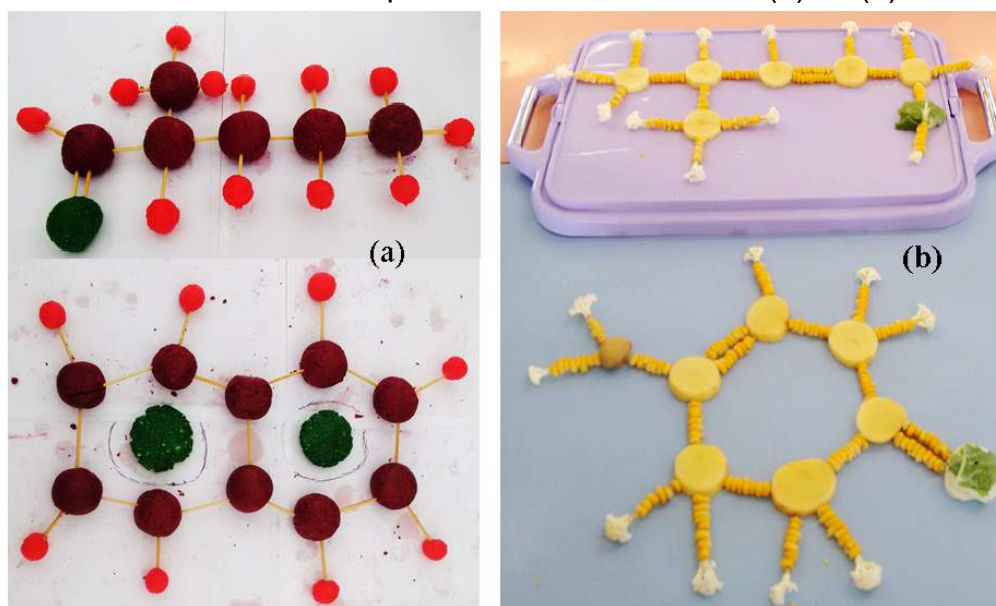
As Figuras 4, 5 e 6 trazem imagens de cadeias montadas por alunos das terceiras séries do ano de 2016.

Figura 4- Modelos de cadeias carbônicas montados por alunos no ano de 2016 para o comando da ficha 1.



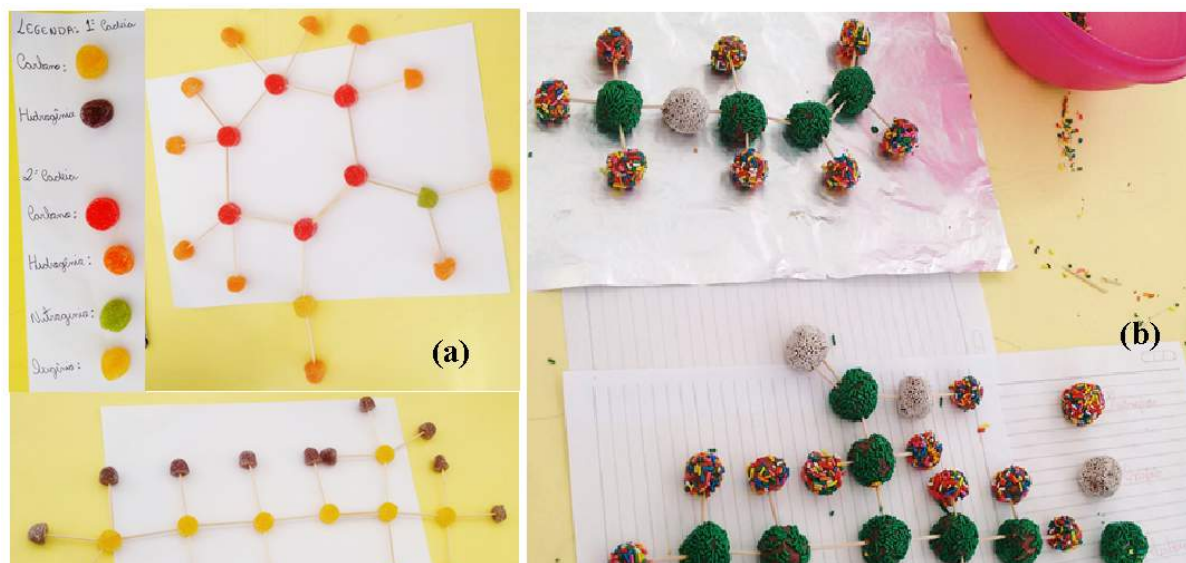
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5- Modelos de cadeias carbônicas montadas por alunos no ano de 2016 para cadeias solicitadas pelo comando das fichas 4(a) e 3(b).



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 6- Modelos de cadeias carbônicas montadas por alunos no ano de 2016 para cadeias solicitadas pelo comando das fichas 4(a) e 3(b).



Fonte: Acervo Pessoal

De forma geral observa-se que tanto os alunos de 2015 quanto os de 2016 obedeceram ao que era pedido pelos comandos das fichas. Observaram-se alguns erros como o grupo da Figura 4(a), que em uma de suas representações esquemáticas comprometeu as valências do elemento Hidrogênio, uma vez que utilizou uvas roxas para representar o elemento na cadeia aberta e, porém nesse esquema ele fazia 3 ligações ao invés de 1. Os alunos justificaram que as uvas nesse caso estavam representando o elemento nitrogênio que tem três valências. Outro erro também foi cometido pelo grupo que apresentou uma ligação tripla em cadeia fechada. Mas ambos os equívocos foram acertados com orientação do professor. Os alunos participaram da atividade de forma coletiva estruturando o conhecimento adquirido nas aulas teóricas, alcançando assim o objetivo da aula que culminava em uma proposta de aprendizagem significativa da química orgânica.

6 Considerações finais

Com a realização desta atividade conclui-se que, materiais alternativos podem ser utilizados nas aulas de química como um recurso inovador a ser explorado pelos alunos de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. Se forem utilizadas adequadamente, mediados pelos educadores, podem ainda ser um agente transformador que enriquece as aulas e as tornam divertidas, animadas e atrativas.

A aplicação das atividades lúdicas como a descrita no texto, são importantes pelo fato de colocarem o aluno na posição de coautor da aula e não só reproduzir

fórmulas e conceitos. Tais atividades revigoram o ensino e se inserem como uma das estratégias possíveis para a construção do conhecimento, atendendo as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1999), que promoveram muitas reflexões sobre as metodologias e os recursos a serem utilizados nas salas de aula.

Para a atividade mencionada não há necessidade de materiais caros ou recursos fora da atual realidade da educação pública, Espera-se que cada vez mais ferramentas de ensino alternativas, como as atividades lúdicas, sejam utilizadas nas salas de aula quebrando a imagem negativa que a química representa aos educandos, contribuindo assim para aquisição do conhecimento de maneira efetiva e descontraída.

Como mediadores do saber, devemos perceber que as mudanças em prol de uma reestruturação educacional no âmbito da química estão acontecendo e como profissionais comprometidos com o saber os docentes precisam se adequar as novas tendências educacionais para que a aquisição do conhecimento seja eficaz e prazerosa para os discentes.

Referências

BELTRAN N. O.; CISCATO, C. A. **Química**. Coleção Magistério de 2º grau. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 175º da Independência e 108º da República, 20 dez. 1996.

_____. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC; Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

LEAL, M. C. **Didática da Química**- Fundamentos e Práticas para o Ensino Médio. 1 ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

MACENO N. G.; GUIMARÃES O. M. A Inovação na Área de Educação Química- **Química Nova na Escola** . v. 35, n.1, p. 48-56, Fevereiro 2013

NETO, H. da S. M.; PINHEIRO, B. C. S.; ROQUE, N. F. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: Interface entre Teatro e Ciência na Sala de Aula- **Química Nova na Escola**. v. 35, n. 2, p. 100-106, Maio 2013.

OLIVEIRA, H. R. S; **A Abordagem da Interdisciplinaridade, Contextualização e Experimentação nos livros didáticos de Química do Ensino Médio**. Monografia (Curso de Licenciatura em Química). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

RUBINGER, M. M. M.; BRAATHEN, P. C. **Ação e Reação**: Ideias para aulas especiais de química. 1 ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SANTOS W. L. P. dos, MÓL G. de S. (coords.). **Química cidadã**, v. 3. ed. 2. São Paulo: Editora AJS, 2013.

SOARES, M.H.F.B. **O lúdico em Química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química, 2004. 218p. Dissertação (Doutorado em Ciências)- Universidade Federal de São Carlos , São Carlos, 2004.

SOUZA, J. R. da T.; **Instrumentação para o ensino de química**- Pressupostos e Orientações Teóricas e Experimentais- 22. ed. Belém: Ed. da UFPA, 2011.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ): UMA FERRAMENTA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA

PONTARA, Amanda Bobbio

Mestra em Ensino da Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES.
Professora da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail:
amandabobbio@yahoo.com.br

AGUIAR, Aminadabe de Farias Aguiar

Mestranda em Ensino da Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES.
Professora da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail:
aminadabeaguiar@gmail.com

COMÉRIO, Emerson Fraga

Mestre em Entomologia pela UNESP, Professor da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: emersoncomerio@hotmail.com

Resumo

Este trabalho teve como objetivo geral avaliar a elaboração de histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta de avaliação do ensino aprendizagem dos conteúdos de História da Química, Relações Ecológicas e Progressão Geométrica e Aritmética, trabalhados nas disciplinas de Química e Biologia da primeira série, e Matemática da segunda série de uma escola da rede pública estadual de ensino do município de Linhares, Espírito Santo. Neste sentido, para embasamento da pesquisa foi utilizada a formação de conceitos proposta pela teoria da aprendizagem significativa. Para a coleta de dados foram elaboradas histórias em quadrinho pelos alunos das séries citadas no primeiro trimestre do ano letivo de 2018. A análise de desempenho da ferramenta avaliativa foi realizada por meio de parâmetros previamente elaborados. Os resultados obtidos revelam que a HQ, além de fazer parte do cotidiano dos alunos, apresenta-se como uma ferramenta eficaz, podendo ser utilizada para avaliar os discentes de forma qualitativa, contribuindo para que o professor consiga detectar se a aprendizagem ocorreu de maneira significativa. As

HQs permitem a manifestação da aprendizagem por meio de diferentes linguagens além de abrirem espaço para a criatividade.

Palavras-chave: Ferramenta avaliativa. Ensino de ciências. Ensino de matemática. Aprendizagem significativa.

Introdução

A avaliação é de fundamental importância no processo educacional e pode ser feita de diversas maneiras. Ela deve ser contínua, podendo o professor fazer uso de instrumentos avaliativos que deem liberdade para o aluno aprender e que possam ser utilizados para comparar o que se pretendia alcançar com o que de fato foi alcançado (SANT'ANNA, 1995; FERNANDES 2008).

Para o professor avaliar o aluno de modo satisfatório é necessário diversificar o método de avaliar, fazendo uso de ferramentas que permitam acompanhar a construção do conhecimento de cada discente, identificando suas limitações para que venham progredir de maneira significativa (RABELO, 2009).

Assim, diversificar os instrumentos avaliativos é uma das alternativas para verificar as dimensões da aprendizagem dos alunos, tendo a função de coletar um maior número de informações úteis sobre a aprendizagem dos discentes (SILVA, 2013). Nesse sentido, este trabalho apresenta a utilização de histórias em quadrinhos (HQs) como ferramentas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem de Química e Biologia das primeiras séries e Matemática das segundas séries na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Emir de Macedo Gomes de Linhares-ES, visando novas possibilidades de verificação do aprendizado dos alunos.

Os objetivos específicos dessa estratégia de ensino foram: incentivar os alunos a produzirem histórias em quadrinhos focando o estudo e pesquisa da vida dos principais atores históricos da Química, reconhecendo a evolução dessa ciência

até o desenvolvimento dos modelos atômicos; em Biologia, esperava-se que os alunos expressassem sua compreensão sobre o conteúdo das relações ecológicas presentes nas cadeias alimentares; em Matemática o objetivo das histórias em quadrinhos foi verificar a aprendizagem dos conceitos de Progressão Aritmética(PA) e Progressão Geométrica(PG). Além de estimular a aceitação dos alunos pela produção da História em Quadrinho quanto à ferramenta de avaliação da aprendizagem.

No contexto de desenvolvimento intelectual a escola tem papel importante na produção de conhecimento, incentivando o aluno a ir além da memorização de conteúdos; ele "deve se sentir desafiado pelo jogo do conhecimento. Deve adquirir espírito de pesquisa e desenvolver a capacidade de raciocínio e autonomia" (BRASIL - MEC, 1999 p. 267).

De acordo com Reigada & Reis (2004), a atividade intelectual valorizada no processo de aprendizagem com significado deixa de ser a memorização para ser a compreensão, a apropriação ativa, consciente e significativa dos conhecimentos o que corrobora com o que é apresentado na Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausbel. Com as histórias em quadrinhos espera-se que os alunos expressem sua compreensão sobre os conceitos debatidos e estruturados em aula, associando aspectos visuais e expressões linguísticas como forma de organização esquemática do conhecimento (PAZ; SOUZA, 2016). Pois diante da prática pedagógica percebeu-se que os alunos tendem a rejeitar atividades que propõem a redação de textos mais tradicionais, tais como resumos, dissertações, relatos em prosa. Entretanto, a proposição da criação de uma história em quadrinhos permitirá que o aluno se sinta mais à vontade para expressar-se com sua própria linguagem.

1 Materiais e métodos

Concordando com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), em um processo de investigação científica, não existem metodologias boas ou más, mas adequadas ou inadequadas e no presente estudo o método que mais se adequou foi o qualitativo, pois visou uma contribuição social onde os pesquisadores procuram entender o fenômeno segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Entende-se também que se trata de uma pesquisa exploratória, uma vez que foi desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, que no caso deste trabalho diz respeito à verificação de aprendizagem de conteúdos teóricos de Química, Biologia e Matemática por meio da exposição de ideias na forma de HQs. Esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionais (GIL, 1999).

As atividades foram desenvolvidas na EEEM Emir de Macedo Gomes por ocasião da percepção da professora de química das primeiras séries vespertinas, do interesse de seus alunos por "mangá", nome dado para as **histórias em quadrinhos japonesas**, que são caracterizadas por serem **lidas da direita para a esquerda**, ao contrário das convencionais HQs ocidentais.

Pensando em uma forma de verificar a compreensão de seus alunos sobre a história da química, pensou em associar o interesse deles pelo "mangá" a expressão do conhecimento por meio das histórias em quadrinhos. Ao apresentar sua ideia aos professores de biologia e matemática, eles também se interessaram e resolveram utilizar a ferramenta de HQ para verificação de conhecimento dos alunos em ecologia e progressão aritmética e geométrica. Uma vez que em debate os três profissionais perceberam que essa proposta poderia tornar os conceitos científicos mais acessíveis aos alunos desse nível, bem como mais lúdico e prazeroso,

buscando uma maior interação e familiaridade entre o aluno e o conteúdo através de imagens, escrita, narração e raciocínio lógico e sequencial.

1.1 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Química

A professora introduziu o conteúdo de História da Química- Das concepções sobre a matéria da Grécia antiga até o desenvolvimento do modelo atômico de Niels Bohr - utilizando com metodologia a apresentação dos vídeos da série "Mundos Invisíveis" disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*. Ao final de cada fase história havia um debate sobre a evolução da ciência química em cada período, bem como as contribuições de cada personagem que contribuiu para o desenvolvimento da ciência.

Conectando o desenvolvimento histórico químico construiu-se um mapa conceitual baseado em uma linha do tempo.

Pensando em avaliar o aprendizado dos alunos das primeiras séries da EEEM Emir de Macedo Gomes sobre os Tópicos da Matriz de Competências e Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias – Ensino Médio Nos seguintes critérios:

- Eixo cognitivo- Norma culta da Língua Portuguesa fazendo uso das linguagens matemática, artística e científica.
- Competências- Compreensão das ciências como construções humanas, relacionando o desenvolvimento científico ao longo da história com a transformação da sociedade.
- Habilidades- Identificação das transformações de ideias e termos científico-tecnológicos ao longo de diferentes épocas e entre diferentes culturas.

A professora de química propôs que os alunos expressassem sua compreensão sobre o conteúdo estudado na forma do gênero textual história em quadrinhos, tirinha ou charge.

Para o desenvolvimento do trabalho a professora explicou o objetivo do trabalho e a diferença entre o gênero textual utilizado (HQs) para a confecção do mesmo. Organizou os alunos em trios e sorteou os personagens conforme a organização a seguir:

- História 1(H1)- Atomistas Demócrito e Leucipo; Empédocles e Aristóteles.
- História 2(H2)- Atomistas Demócrito, Leucipo e Dalton.
- História 3(H3)- Paracelso e Lavoisier.
- História 4(H4)- Robert Boyle e Aristóteles.
- História 5(H5)- Lavoisier e Jhon Dalton
- História 6(H6)- Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford.
- História 7(H7)- Joseph John Thomson, Ernest Rutherford e Niels Bohr
- História 8(H8)- Jhon Dalton e Ernest Rutherford.
- História 9(H9)- Lavoisier e Aristóteles.
- História 10(H10)- Ernest Rutherford e Niels Bohr.

Os alunos deveriam pesquisar sobre a vida dos personagens e qual foi sua contribuição para a química, diante da compreensão dos fatos a proposta era elaborar uma história em que os personagens dialogassem em primeira pessoa sobre suas teorias e proposições químicas.

Foi avaliada nesse trabalho a compreensão dos alunos sobre as contribuições de cada cientista para a química, assim como a criatividade ao elaborarem o enredo da história, o uso da linguagem e o zelo pelo trabalho.

1.2 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Biologia

Assim como as professoras de química, o professor de biologia desenvolveu a atividade de elaboração de HQs com a finalidade de avaliar o aprendizado dos alunos das primeiras séries da EEEM Emir de Macedo Gomes sobre os Tópicos da Matriz de Competências e Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias – Ensino Médio dentro dos mesmos critérios. Porém o conteúdo a ser avaliado em biologia era as relações ecológicas entre os seres vivos.

Para tal o professor debateu com seus alunos das primeiras séries da EEEM Emir de Macedo Gomes do turno vespertino, as concepções básicas sobre ecologia e cadeia alimentar e propôs que eles apresentassem uma tirinha que expressasse de maneira criativa os diferentes tipos de relações ecológicas, bem como: inquilinismo, comensalismo, protocooperação, amensalismo, mutualismo, predatismo, canibalismo, competição e forésia.

1.3 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Matemática

Na disciplina de Matemática a professora passou um trabalho de pesquisa para seus alunos das segundas séries em que eles tinham que:

- Pesquisar o que é PA e PG;
- Identificar a diferença entre PA e PG
- Identificar como encontrar o décimo termo quando:
 - a) A PA tem o primeiro termo igual a -2 e a razão igual a 5.
 - b) A PG tem o primeiro termo igual a 3 e a razão igual a 3.
- c) Pesquisar como calcular a soma de dez termos das sequências anteriores (a e b).

- Diante das concepções formuladas, em duplas elaborarem uma HQ com no mínimo 10 quadros.

Diferentes dos professores de química e biologia, a professora de matemática estipulou uma quantidade mínima de quadrinhos e também determinou que os alunos utilizassem as tecnologias digitais como os sites (<http://www.pixton.com.br> e <http://www.toondoo.com/>) para construir suas HQs.

2 Apresentação e análise dos resultados

Os professores das três disciplinas adotaram como critérios de avaliação das HQs: criatividade, fidelidade aos conceitos estudados, erros de grafia e arte.

A professora de química criou uma tabela em que a cor vermelha identificava critérios com problemas graves, amarela intermediário e verde para critérios que estavam dentro do esperado, e adotaram a pontuação de 1 a 5 positivos para avaliação, sendo 1 para àqueles que não atenderam ao que se esperava dentro dos critérios adotado e 5 para àqueles que atenderam totalmente. Como pode ser visualizado no Quadro 1.

Com as cores as professoras de química conseguiram identificar melhor os critérios que os alunos apresentaram mais problemas. Como pode ser visto no Quadro 1; A turma exposta apresentou mais problemas no item diálogo, para esse critério analisou-se se os alunos estabeleceram um diálogo em primeira pessoa ou em terceira, e se eles desenvolveram a conversa. Uma dificuldade observada foi que os alunos apenas apresentavam os personagens e suas teorias, mas não estabeleciam um diálogo com o que os cientistas desenvolveram como havia sido apresentado na proposta do trabalho.

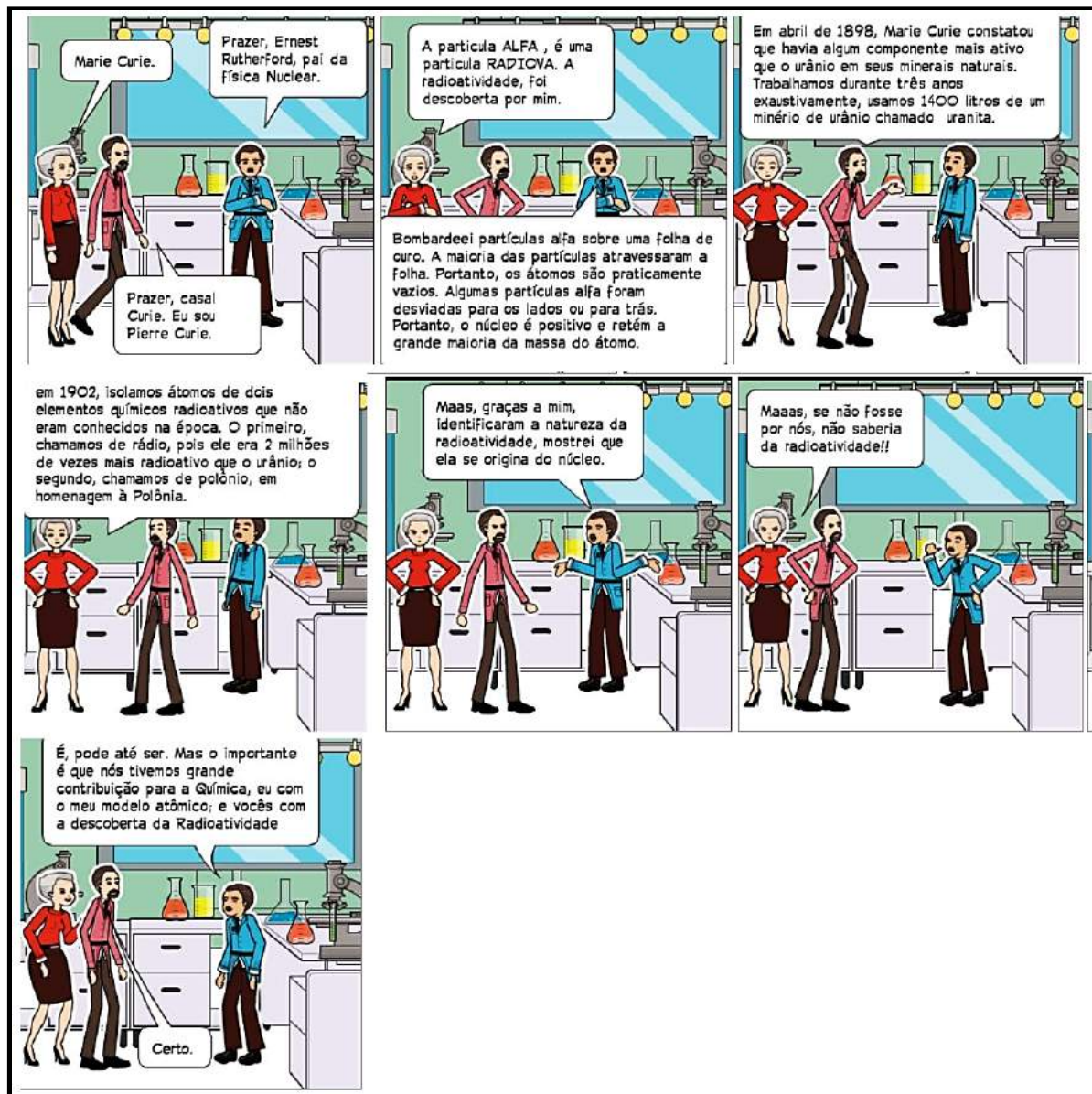
Quadro 1. Quadro de Avaliação das HQs adotados pelas professoras de química.

Tema	Critérios					Pontuação
	Criatividade	Fidelidade à teoria	Erros de Grafia	Arte	Diálogo	
H1	Red	Yellow	Green	Green	Red	2+
H2	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H3	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H3	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	2+
H4	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H5	Yellow	Green	Green	Green	Red	3+
H6	Green	Green	Green	Green	Yellow	5+
H6	Green	Green	Green	Green	Green	5+
H7	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	2+
H7	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	4+
H8	Green	Green	Green	Green	Green	5+
H9	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	1+
H10	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	2+

Fonte: Acervo pessoal

Observe a Figura 1 que traz um diálogo entre um trabalho que apresentou problemas leves quanto ao diálogo entre os personagens Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford além de alguns problemas de grafia.

Figura 1- HQ de química dos personagens Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford.



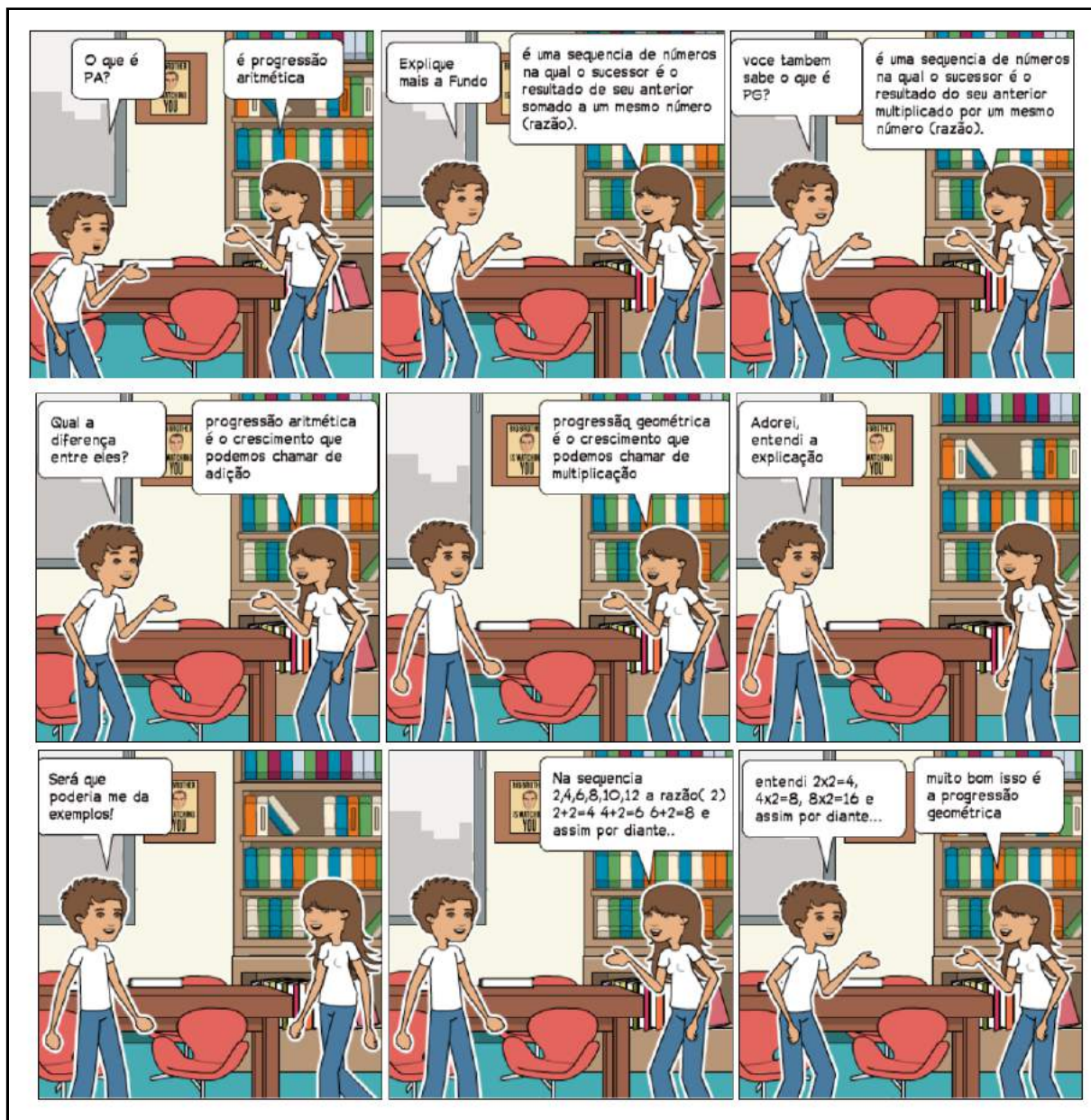
Fonte: Acervo Pessoal

Os alunos apresentaram dificuldade, pois a proposta era o diálogo em primeira pessoa e eles não aceitavam a diferença de época, quando os personagens apresentavam mais de um século de diferença entre suas datas de nascimento. O objetivo do trabalho não eram formular concepções sobre espaço e tempo, mas sobre a fundamentação da química como ciência.

Na Figura 2 pode-se observar uma HQs sobre PA e PG, em que os alunos compreenderam o que a atividade propunha.

Nas tirinhas de biologia o professor sugeriu aos alunos que não mencionassem o nome da classificação da relação ecológica presente, para que ele pudesse fazer uma atividade posterior de reconhecimento, em que ele apresente a tirinha e os alunos classifiquem a relação nela abordada.

Figura 2- HQ de Matemática sobre PA e PG



Fonte: <https://www.pixton.com/br/comic/kfk79rlj> Acesso em: 12/05/2018

Nas Figuras 3 e 4 os alunos apresentaram exemplos charges sobre canibalismo e protocooperação respectivamente. Os alunos usaram de humor para tratar de uma situação de canibalismo humano e na relação de protocooperação entre crocodilo africano e o pássaro palito.

Figura 3- Charge de Biologia sobre Canibalismo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4- Charge de Biologia sobre Protocooperação



Fonte: Acervo Pessoal

As professoras de química e matemática também pretendem usar as HQs para outras atividades de interpretação.

Considerações finais

Com a realização desse trabalho foi possível constatar que o uso de histórias em quadrinhos como instrumento de verificação de aprendizagem tornou mais interessante o processo de avaliação do conteúdo estudado, exigindo do aluno uma percepção maior e mais contextualizada dos assuntos abordados e, no que se refere ao potencial criador da História em Quadrinhos, uma experiência produtiva e

dinâmica é conseguida por meio da integração das atividades de redação e desenho.

A potencialidade pedagógica das Histórias em Quadrinhos firma-se no fato de que esta atividade proporciona o desenvolvimento da criatividade do aluno, estimula e possibilita o desenvolvimento de seu senso crítico, bem como promove debate sobre um tema gerador e sobre os aspectos estético-narrativos da história (SANTOS e PEREIRA, 2018).

Diante deste contexto, o uso de HQs como recurso pedagógico de avaliação na abordagem de temas de Ciências e Matemática constituiu-se num instrumento eficiente, que permitiu que os indivíduos expressassem livremente seu modo de agir e pensar, seus questionamentos e certezas em relação ao tema abordado, além de estimular sua criatividade e seu senso crítico.

Referências

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs): Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

FERNANDES, C. O. 2008. **Currículo e Avaliação**. Brasília: [s.n].

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. Ed.6. São Paulo: Atlas, 2011.

PAZ, I. N.; SOUZA, J. M. Utilização de História em Quadrinhos como ferramenta de avaliação no processo de ensino- aprendizagem de Botânica no Clube de Ciências. **Bol. Mus. Int. de Roraima**. ISSN (online): 2317-5206. v 10(1): 10-19. 2016

RABELO, E.H. 2009. **Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis ,Rio de Janeiro: Vozes, 144p.

REIGADA, C.; REIS, M. F. de C. T. Educação Ambiental para Crianças no Ambiente Urbano: Uma Proposta de Pesquisa-Ação. **Ciência & Educação**. Volume 10(2): 149-159, 2004.

SANTOS, T. C.; PEREIRA, E. G. C.; **Oficinas de Histórias em Quadrinhos Como Instrumento de Avaliação no Ensino de Ciências**. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1159-3.pdf acesso em: 12/05/2018

SANT'ANNA, I.M. 1995. **Porque avaliar? como avaliar?** critérios e instrumentos. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 135p.

SILVA, J. F. et al. 2013. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 128p.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 2

O (NÃO) LUGAR DOS BÓIAS-FRIAS: ENTRE AS NARRATIVAS E O COTIDIANO ESCOLAR

SANTOS; Samuel Pinheiro da Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB, UFES, São Mateus, ES.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo geral investigar as possibilidades/impossibilidades dos estudantes de famílias boias-frias diante do contexto social e escolar que lhes é imposto. Tendo isso em vista, alguns objetivos específicos se fazem necessário e se constituem da seguinte forma: 1 – entender a constituição histórico-filosófica dos boias-frias; 2 – identificar táticas e estratégias desses sujeitos no cotidiano; 3 – Constatar presença/ausência dos estudantes de famílias boias-frias no cotidiano escolar.

Os boiais-frias são sujeitos entendidos como trabalhadores e trabalhadoras assalariados que estão presentes, principalmente no campo, mas que também são encontrados na cidade. Pela aproximação entre campo e cidade, muitos moram na cidade, mas trabalham no campo no período de grandes safras. Aí está o princípio da contradição relacionada ao mundo do trabalho, a vida cotidiana e o pertencimento escolar dessas pessoas. Isso porque ao mesmo tempo que residem no campo, não

possuem a posse da terra; se habitam a cidade, ainda estão sujeitos a lógica de produção do agronegócio. Em relação à escola, podem ao longo do ano ou da vida escolar, estar ora envolvidos num projeto escolar da Educação do Campo, ora numa escola urbana.

Apesar das primeiras narrativas sobre esses sujeitos terem sido construídas considerando-os apenas como habitantes do meio rural, existem pesquisas mais recentes que também os considera presentes nas cidades. Preocupado com a temática e justificando seu campo de pesquisa dos boias-frias no meio urbano, Xavier (2010, p. 31) pontua em sua dissertação que [...] "importa, contudo, o porquê o pesquisador toma isto ou aquilo como objeto de pesquisa. Nesse sentido, a questão urbana é, aqui, fundamental" [...]. O autor justifica sua escolha e descreve o porquê da escolha em definir esses povos como sendo do campo aparecia nas pesquisas, aqui apontando a obra, precursora da temática, de Maria Conceição D'Incao e Mello - *O boia-fria: acumulação e miséria*, Xavier segue da seguinte forma:

D'Incao e Mello elaborara sua tese nos anos 1970, portanto há mais de trinta anos, momento em que as cidades não tinham tanta relevância no processo de re-produção das relações de produção do campo, pelo menos no que diz respeito à atividade canavieira (2010, p.31)

Essas duas compreensões sobre o espaço geográfico habitado pelos boias-frias estão relacionadas a concepção de meio rural e urbano no Brasil. Foi apenas no século XX que o país iniciou de fato a industrialização e com ela a urbanização. Isto levou a reorganização do campo e a estruturação do modelo de cidade que se pretendia como projeto político da classe dominante. Já no final do mesmo século era notável as consequências deste processo, que dentre todos se destaca o êxodo rural. A história dos boias-frias pode ser contada ou descrita de diversos ângulos, ou seja, de diferentes maneiras e lugares. Na intenção de entender essas diferentes maneiras e narrativas sobre esses sujeitos, nos propomos a utilizar os conceitos de "lugar" e "lugar social" utilizados nas obras "A

invenção do Cotidiano” e a “Escrita da História” respectivamente de Michel D’Certeau. Além desses, outros conceitos como “estratégias” e “táticas” desse autor são utilizados para entender as narrativas dos boias-frias, suas “filosofias de vida” e o cotidiano escolar desses sujeitos.

Para analisar as narrativas foi realizado um levantamento dos trabalhos que foram produzidos sobre a temática, pretendendo destacar a relevância social deste tema e os referenciais teórico-metodológicos utilizados. Com a preocupação em relacionar a concepção de vida dos boias-frias, com o vínculo e cotidiano escolar dos estudantes de famílias que possuem esse pertencimento é que nos propomos a também a embasar a discussões teóricas utilizando a concepção de currículo vivido e praticado. Para isso, utilizaremos, principalmente, o livro O Cotidiano Escola como comunidade de afetos da autora Janete Magalhães Carvalho. Também nos ajuda a entender esse contexto, a autora Inês Barbosa de Oliveira. Nessa perspectiva delineamos uma pesquisa entendendo como currículo tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito do contexto escolar (CARVALHO, 2012). Tendo a necessidade de se realizar um levantamento de questões sobre o tema pesquisado, fizemos a opção de realizar o estudo pela via da pesquisa qualitativa, principalmente por se tratar de:

[...] uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 16-17).

Assim, essa pesquisa pretende alcançar resultados que colaborem para o Ensino da Educação Básica compreendendo os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente os estudantes de famílias boias-frias. Entendemos que tal perspectiva nos faz refletir sobre determinados sujeitos, saberes e fazeres no/do contexto escolar. Para além da reflexão, ações

formativas se fazem necessárias, no sentido de aproximar o papel de educar desses sujeitos historicamente excluídos.

Palavras-chave: Boias-frias. Educação Básica. Escola. Cotidiano.

Referências:

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do "olhar" e da "voz" não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 15-48

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

XAVIER, Lopes Glauber. **Tempo-espaço na vida cotidiana do "boia-fria"**. Dissertação (Mestrado) – Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em:
<http://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/n/72025-dissertacoes-2010>.

A CRECHE ENQUANTO LUGAR DE SABERESFAZERES

SUBTIL; Rayra Sarmiento Ferreira

NUNES; Kézia Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Resumo

O objetivo da pesquisa é compreender como os *saberesfazeres* são vivenciados no grupo três em uma creche localizada no município de Vitória – ES. Tendo como justificativa o esclarecimento de como os currículos aplicados no cotidiano escolar contribuem para a contínua formação docente e se possibilitam conhecer as particularidades e a representatividade desta etapa educacional para os professores além de proporcionar experiências e sentidos a infância que habita a educação infantil.

Delineamento do quadro teórico-metodológico:

O currículo pressupõe a concretização dos fins sociais e culturais da educação escolarizada, conferindo ajuda ao desenvolvimento, pois oferece um modelo determinado, porém com difícil concretização. Pois está implicado na instrumentalização dos saberes teóricos e práticos que envolvem a escola como um sistema social e peculiar:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político o social quanto

a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são todos aqueles que deixam suas marcas no cotidiano ao qual estão envolvidos (FERRAÇO, 2007), por isso, o embasamento teórico desta pesquisa é a pesquisa com o cotidiano fundamentada em Ferração (2007), visto que a pesquisa ou o estudo com o cotidiano se legitima e se sustenta como uma possibilidade de algo que seja pertinente às redes cotidianas na qual os sujeitos são considerados como protagonistas. Para Alves (2001) citada por Ferração (2007) os principais objetivos das pesquisas com o cotidiano é suscitar processos de intervenção nos "currículos" e na "formação continuada" partindo do princípio das redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas entre os sujeitos participantes.

Portanto, para Ferração (2007) ao pensar com o cotidiano escolar, é necessário identificar os momentos em que ocorrem o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino e outras questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Pois, os currículos praticados denotam dificuldades em expressar de maneira prática os objetivos que norteiam os momentos vivenciados na escola. Por isso, o currículo está além do planejado, os *saberesfazeres* são inventados a partir dos sujeitos em meio as relações que se auto organizam.

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola (FERRAÇO, 2007, p. 92).

É necessário reconhecer que existem modificações no modo de conceber o ensino e a aprendizagem, no qual tradicionalmente o primeiro é privilegiado em

relação ao segundo. Ou seja, a problematização que existe na educação infantil, requer uma compreensão de que as crianças compreendem além do que conseguem explicar ou responder (NUNES, 2012).

Discussão dos resultados

A entrevista com as professoras da instituição possibilitou compreender o que as crianças têm aprendido na educação infantil. Sendo destacado por uma das professoras entrevistadas *"as vivências com educadores e seus pares que ampliam as aprendizagens quanto interações e brincadeiras, diferentes linguagens, autonomia, e as experiências referentes ao cotidiano escolar"*.

As crianças apresentam-se na dinâmica escolar como sujeitos que aprendem além das rotinas específicas. Demonstram serem reflexivas e questionadoras sobre o que lhes incomoda ou agrada, propondo contrapartidas e modos de esquivar-se do que lhes fora solicitado, sugerindo outros modos de acontecer, de ser.

Conclusões

As produções de sentidos e as experiências trazidas pelas crianças, auxiliam os professores da educação infantil a compreenderem a importância da prática pedagógica como uma possibilidade de estarem no cotidiano da criança, permitindo a ocorrência de brincadeiras e as imaginações que colaboram para a formação infantil para além de um currículo previamente estabelecido. Os professores devem gerar *saberes-fazer*s nas práticas pedagógicas cotidianas ao produzir sentidos juntamente com as crianças que estão na creche.

Palavras-chave: Creche. Educação infantil. Pesquisa com cotidiano. Práticas pedagógicas.

Referências:

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.-73-95. 2007.

NUNES, K. R. **Infâncias e educação infantil**: redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 227 f. 2012 (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA IRLANDA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

CERQUEIRA, Joelma A. de

Mestre em Children and Youth Studies pela University College Dublin. Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Alegre. email: joelma.cerqueira@ucdconnect.ie

Resumo

Em diferentes contextos a Educação infantil tem se constituído como um campo de interesses político, econômico e social, o que acaba por interferir nas práticas pedagógicas e no cotidiano dessa modalidade de ensino. Esse minicurso tem como objetivo apresentar alguns aspectos do atendimento às crianças na educação infantil brasileira e irlandesa no século XXI, assim como as características que aproximam e distanciam os dois países na temática abordada. Para tal, será utilizada a abordagem dos estudos comparativos, que não se limita apenas a apontar as semelhanças e diferenças entre contextos distintos, mas buscar compreender o porquê da existência destas dentro de uma perspectiva dialética (Carvalho, 2014). Serão abordados tópicos em relação a formação de professores que atuam nas turmas de educação infantil (DCYA, 2017; Kramer, 2005), o currículo (NCCA, 2009; CNE, 2009), políticas públicas (Kiersey, 2009; Magalhães & Barbosa, 2014; Kramer, 1995) e rotina e práticas pedagógicas (Department of Education and Skills, 2018; Oliveira et al, 2012). Apesar de países distantes geograficamente e com características distintas, a partir da atuação em turmas de educação infantil e a vivência acadêmica em ambos países foi possível perceber alguns aspectos semelhantes entre os dois no que se refere à educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brasil. Irlanda. Estudo Comparativo.

Referências:

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB**. Brasília: 20/2009.

DUBLIN. Department of Children and Youth Affairs (DCYA). **Early Years Recognised Qualifications**. Dublin: DCYA, 2017.

DUBLIN. Department of Education and Skills. **Insights and Futures Developments**. Dublin: DES, 2018.

KIERSEY, R. **Exploring Early Childhood Education and Care Policy in Ireland: Critical Discourse Analysis as a Methodological Tool**. Dublin: Dublin Institute of Technology, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MAGALHÃES, S. M. De O. & BARBOSA, I. G. Do topo da montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo? Uma visão sobre as políticas públicas para a educação da infância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 5 (1), 38-58.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). **Aistear**. Dublin: NCCA, 2009.

OLIVEIRA, Z. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO
PENSAR”: Interdisciplinaridade, transversalidade e
transdisciplinaridade da Filosofia na Rede Pública Municipal de
Ensino de Cariacica/ES**

BARREIRA; Isabel Cristina Torres

Mestranda no PROF-FILO (UFES). Professora de Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino do Município de Cariacica, ES. E-mail: belraimar@yahoo.com.br

Resumo:

A inserção da Filosofia na Rede Municipal de Cariacica se deu de maneira diferenciada de qualquer outra rede que tem a disciplina de Filosofia, que foi inserida junto com a disciplina de Ciências Sociais, onde cada áreas tem um foco específico. Ambas as disciplinas têm o papel de estimular a curiosidade no indivíduo-educando tendo em vista um protagonismo social e uma compreensão crítica/criativa da sociedade. A Filosofia tem o papel de estimular nos educandos um exercício do pensamento como um movimento reflexivo e dialético que põe em jogo a experiência do pensar. A metodologia do ensino-aprendizagem da Filosofia se apresenta, na Rede Municipal de Cariacica, com conteúdo curricular específico, a ser ministrado transversalmente nas várias Áreas do Conhecimento e fora da “matriz curricular” (CARIACICA, 2012, p.141), que deixa bem claro sua especificidade quanto a seu espaço/tempo. A Filosofia é vista por Edgar Morin de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Por se inserir sob a forma de projetos/processos, o ensino-aprendizagem da Filosofia em Cariacica acaba por dar consistência viva e concreta ao conceito de “interdisciplinaridade”, como “troca e cooperação”, e ao

conceito "transdisciplinaridade", como esquemas mentais que absorvem o conhecimento no ponto de transpassar as disciplinas; com tal magnitude que, conforme Morin, acaba deixando-as em "transe" (MORIN, 2003, p115.). Não podemos fugir dos princípios que norteiam tanto a interdisciplinaridade como a transdisciplinaridade que é a "cooperação" feita através de um "objeto em comum" e se possível um "projeto em comum" (MORIN, 2003, pp. 105-116) que é o nosso caso; sempre com o intuito de alcançar a totalidade do ser humano.

Na EMEF "Maria Augusta Tavares", onde trabalhamos com os alunos do Ensino Fundamental, propomos a "Roda de Experiência do Pensar". Ela se dá num determinado espaço, propondo uma Filosofia em que o exercício do pensamento é produzido coletivamente. Nossos encontros desestabilizam maneiras de pensar e provocam nos estudantes, sujeitos-pensantes, uma reação reflexiva perante o texto-base estudado, que são histórias diversificadas que contemplam diversos temas. A seleção de histórias a serem trabalhadas está sujeita às sugestões dadas pelos profissionais, bem como as demandas pedagógicas que surgirem ao longo do ano letivo. Isso se traduz numa articulação dessa experiência do pensar com as diversas Áreas do Conhecimento e com a sua própria vida. Por isso, essa proposta é inicialmente apresentada à equipe pedagógica e ao corpo docente envolvido.

Pensando o ser humano como um ser complexo e vivendo num mundo complexo (MORIN, 2006, p.57) há uma fragmentação do conhecimento. Tal fragmentação nos impede de ver o todo, por isso as "rodas de experiência do pensar" procuram integrar e contextualizar esses pensamentos, onde todos os professores envolvidos participam dando a sua contribuição as estórias. Logo, as atividades se desenvolvem num modelo pedagógico horizontal e se realizam no horário das aulas de cada professor-colaborador, podendo culminar numa atividade coletiva envolvendo a comunidade escolar.

A "experiência do pensar" traz consigo essa abertura do pensar, esse movimento que não se acomoda, possibilita a criatividade, a curiosidade, pensar em algo que já foi pensado, expandindo e estimulando uma nova maneira de pensar, criando e recriando novos significados e trilhando novos caminhos. Segundo LARROSA, 216 p. 05) "a experiência... é o que dá sentido à educação... liberta-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vivemos sendo". Essa mesma experiência é aquela nos "movimenta" (KOHAN 2007) para que possamos encontrar o nosso caminho, nosso percurso). A Filosofia, enfim, organiza saberes e possibilita que os estudantes tenham experiências reflexivas e conceituais próprias; dentro de um contexto onde diversos conhecimentos se articulam entre si, dando sentido as suas vidas.

Palavras-chave: Filosofia. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Experiência.

Referências:

CARIACICA. PREFEITURA MUNICIPAL/ES. **Plano de Melhoramento da Educação em Cariacica 2005-2008**. Cariacica, 2005, manuscrito.

_____. **Documento para consolidação das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: desafios e perspectivas**. Cariacica, 2009, manuscrito.

_____. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica-ES: Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)**. PMC: Cariacica, 2012.

KOHAN. Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – (novos) ensaios de Filosofia e Educação – 2007 - Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 2016. 1ª ed. – Belo Horizonte - Autêntica Editora.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 2003. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MODELOS DIDÁTICOS DE FLOR E FRUTO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA

SANT'ANNA, Gabrielle Christini Costa;

AOYAMA, Elisa Mitsuko.

Universidade Federal do Espírito Santo, UFES.

Resumo:

Apesar das mudanças que vem ocorrendo na área da educação no que abrange a utilização de metodologias alternativas, ainda existem dificuldades e é evidente a necessidade de transformação desse contexto. A aversão ao conteúdo de botânica, como evidenciado por Cancian e Frenedo (2010), pode ser atribuído a grande quantidade de termos descritivos e conceitos utilizados em aulas, sendo assim, muitas vezes os alunos se sentem desestimulados pelo conteúdo abordado. Dessa forma, Gonçalves e Moraes (2011), afirmam ainda que a associação entre teoria e prática influencia na aprendizagem e que a aula prática pode se tornar um estímulo para o aluno. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo a confecção de modelos didáticos de flores e frutos com a utilização de materiais de baixo custo.

Material e métodos

Para confecção dos modelos de flores e frutos, utilizou-se folhas de papel sulfite A4, com uma área útil demarcada de 20x20cm. Após desenhar, foi feito os moldes com papelão, escolhida a cor de cada modelo e assim, o molde foi colocado em cima do E.V.A, passado a caneta para ficar com a marca da flor e do fruto. Ao terminar, foram recortados e colados nas caixas previamente encapadas. Foram

utilizadas caixas de papelão de tamanho 20 x 20 cm de comprimento e 6 cm de altura que foram encapadas com papel camurça preto. Foram representados dois padrões distintos de desenhos ilustrando as flores e frutos fechados como encontrados no ambiente que foi colocado na parte externa da tampa, e em corte longitudinal evidenciando os verticilos protetores e reprodutores com suas devidas legendas na parte interna da tampa. Em cada caixa, foram colocados 4 kits das flores e dos frutos em corte longitudinal. Como exemplos reais, utilizou-se o mamoeiro, que possui tanto flores femininas, masculinas e hermafroditas, frutos de mamão e abacate e os demais desenhos hipotéticos de flores gamopétalas e dialipétalas.

Resultados e discussão

Apesar do crescente aumento do número de trabalhos relacionados à educação nas disciplinas de Ciências e Biologia, ainda é necessário que a Botânica tenha sua importância reconhecida e seja mais explorada. Assim sendo, com base no que afirmam Figueiredo *et al.* (2012), a maneira como a botânica é transmitida aos alunos, fugindo da realidade, os impedem de associar o conteúdo com o seu cotidiano, mesmo que eles estejam diretamente em contato com algo que o ajude nessa associação. Sendo assim, os recursos didáticos, para as aulas de botânica, segundo Castoldi e Polinarski (2009), são importantes auxiliares para que aluno se interesse pelo o que é abordado em aula, tornando-a assim, mais dinâmica. A confecção de materiais didáticos se torna uma das alternativas para alcançar a participação do aluno nas aulas, pois, é uma forma prazerosa e dinâmica de ensinar e contextualizar os assuntos em sala de aula com o cotidiano deles, além de promover socialização entre aluno-aluno, professor-aluno e aluno material didático. Passando pela visão de Scolaro (2008), da qual a manipulação de materiais é essencial para uma boa aprendizagem. Dessa forma, os modelos coloridos e em alto

relevo são ferramentas que facilitam e complementam a teoria, permitindo a manipulação e assim, uma maior compreensão despertando em um maior interesse pelo tema abordado (MORAIS E MARQUES, 2017). Portanto, é conveniente que o professor, no papel de mediador e transmissor do conhecimento, busque utilizar de metodologias alternativas, a fim de dinamizar suas aulas, visto que a aprendizagem é diferente, motivando o aluno a querer aprender sobre o que está sendo ensinado.

Considerações finais

Considerando as dificuldades encontradas pelos professores nas aulas teóricas de botânica tal qual a necessidade de aperfeiçoamento, esse material didático visou propor ao aluno uma diferente forma de aprendizado e ao professor um objeto para diversificar sua aula, percebendo a importância de evidenciar a botânica para que o aluno consiga associar com seu cotidiano, tornando-a atrativa e motivadora a partir da utilização de materiais de baixo custo.

Palavras-chave: Recursos didáticos. Baixo custo. Ensino-aprendizagem. Angiospermas.

Referências:

CANCIAN, Maria. A. E.; FRENEDOZO, R. C. Cultivo de Briófitas em laboratório para utilização como recurso didático no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1- 8, 2010.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem (2009). In: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa. **Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. 2009.

FIGUEIREDO, J. A.; COUTINHO, F. A.; AMARAL, F. C. O Ensino de Botânica em uma abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (2012). In: II Seminário Hispano Brasileiro. São Paulo. **Anais do II Seminário Hispano Brasileiro**. 2012.

GONÇALVES, H. F.; MORAES, M. G. 2011 Atlas de Anatomia Vegetal como recurso didático para dinamizar o ensino de botânica. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.13; p. 1608-1619, 2011.

MORAIS, G. H.; MARQUES, R. C. P. A importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia (2017). In Congresso Nacional de Educação. João Pessoa, Paraíba. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. V.1, 2017.

SCOLARO, Maria Ângela. **O uso dos Materiais Didáticos Manipuláveis como recurso pedagógico nas aulas de Matemática**, Habilitação Matemática, FUNESP – PR. Especialista em Gestão Escolar, FACINTER – PR, 2008.

O ESTUDO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO MÚLTIPLAS PRODUÇÕES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES

PIONTKOVSKY; Danielle

Instituto Federal do Espírito Santo

MENEZES; Gabriela Nunes de

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O presente trabalho busca discutir as diversas possibilidades que os *espaçotempos* escolares¹² nos apresentam a partir de aportes teóricos como os de Certeau (2007), apontando que o cotidiano é uma potência de significações, produções múltiplas e contínuas. Refere-se a uma pesquisa de dissertação de mestrado em educação que se encontra em desenvolvimento e trabalha com a aposta do "olhar" para além de tudo o que é visto e/ou prescrito no currículo em uma escola de tempo integral. De acordo com PARO (2009), a escola de tempo integral é apresentada na história da educação como uma possibilidade de formação humana e está intrinsecamente ligada ao processo cultural. Procura uma completude em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva. A escola que analisamos é municipal e se localiza em de Vitória, ES. Escolhemos o nome "Anísio Teixeira"¹³ para nos referirmos à escola. Como *lócus*, decidimos trabalhar com o Ensino Fundamental II. Os estudantes entram às 7 horas da manhã e saem às 15 horas caracterizando uma considerável extensão de tempo do estudante na escola. Compreender como ocorre

¹²NILDA ALVES. "A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são 'normalmente' enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade". (ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B., 2008).

¹³ Escola "Anísio Teixeira" (Nome fictício dado pelos autores à escola da pesquisa com o intuito da preservação do anonimato da mesma).

o trabalho escolar nas práticas cotidianas e nos processos de constituição dos currículos, onde se tem uma amplitude, não somente da extensão da permanência do aluno na escola, mas de um dialogismo entre as disciplinas, os aspectos culturais e as produções de conhecimentos dos praticantes do processo educativo, nos faz pensar em como essas articulações são realizadas dentro do modelo de ensino em tempo integral ao qual nos propomos investigar. A retomada de um tema antigo e recorrente na história das práticas pedagógicas nos faz repensar, de forma científica, a produção curricular com a permanência dos estudantes em tempo integral na escola, principalmente, em sua formação integral e seus desdobramentos sociais. As nomenclaturas sobre o tempo integral nos trazem, certa dificuldade de compreensão pela falta de aplicabilidade em nossa cultura dessa "extensão das horas" na escola e diante do entendimento da integralidade que o indivíduo precisa para se tornar, efetivamente, um cidadão crítico (DEWEY, 1959; TEIXEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2003; PARO, 2009; MOREIRA; SILVA, 2011). Considerando os pressupostos de Alves e Oliveira (2008) nos propomos, nesse trabalho, identificar o currículo formal da escola, porém, partimos do entendimento de que não existiria essa possibilidade curricular isolada, ou seja, defendemos a composição de um currículo cotidianamente realizado na produção das relações que se estabelecem na escola e se desdobram em conhecimentos mergulhados no cotidiano e que misturam prescrições, atitudes, modos de vida, *saberes-fazer*s, cheiros, gostos, cores, silenciamentos, utopias. Assim, a potencialidade que a produção curricular possibilita para além do que é determinado/prescrito é o que discutimos nesse trabalho, foco de nossa pesquisa. Problematizamos o que não está dito ou, muitas vezes, sendo silenciado, porém, vivo e importante dentro do processo. Defendemos, portanto, que os currículos que são estruturados a partir das práticas cotidianas não podem ser pautados dentro do que se diz organizável, quantificado e/ou classificado. Partimos para o questionamento do que seria o cotidiano e quais as suas contribuições para o

campo da produção curricular e, compreendemos, com OLIVEIRA (2003), o cotidiano como o conjunto de atividades que desenvolvemos em nosso dia a dia, tanto no que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto no que nelas é singular (as suas formas). Para a composição dessa pesquisa apresentamos também as abordagens e características de um estudo de natureza qualitativa, pois de acordo com Lüdke e André (1986) possibilita a reflexão sobre o objeto pesquisado, atribuindo-se qualidade e significados aos dados produzidos. Além de nos apropriarmos também dos pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas com os cotidianos que, para Ferraço (2008), supõem a valorização dos fatos singulares e das ações cotidianas. Buscamos, nesse trabalho de investigação, entender as produções curriculares que acontecem nesse tipo de educação em tempo integral que, em alguns momentos se remete às correntes históricas, e em outros momentos se mostra reformulando a atualidade, pautada em correntes pós-críticas da educação. Nessa proposta de estudo, buscamos, ainda, pistas que nos apontem os diversos caminhos a serem percorridos no campo curricular e, diante da constituição da escola em tempo integral, apostamos que esses caminhos se multiplicam numa complexidade de enredamentos que nunca se findam e não se imobilizam, podendo trazer à tona múltiplas produções dos sujeitos presentes nesses contextos, suas invenções curriculares e os desafios cotidianos vividos na escola pública. Por fim, afirmamos que nossa pesquisa encontra-se em desenvolvimento, com discussões parciais e em processo de execução, o que não possibilita a apresentação de conclusões fechadas. De todo modo, destacamos também que, diante dos referenciais apresentados, da efemeridade do cotidiano e da complexidade dos movimentos criados na escola, o estudo compreende que não poderemos findar o que é infindável. Pretendemos, nesse sentido, compreender os processos e fazer com que essas percepções sejam potentes nas construções das vivências e

relações, destacando-as como importantes e integrantes na composição curricular de uma escola de tempo integral.

Palavras-chave: Cotidiano. Currículo. Tempo integral. Escola pública.

Referências:

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com/os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com/os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regularização e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. DA COSTA (Orgs.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

O ERRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

MORAES, Fábio Atila Cardoso

LUXINGER, Ernane Luís Angeli

FASSARELLA, Lúcio Souza

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Ceunes, São Mateus.

Resumo:

Este resumo discorre sobre a execução da proposta didática chamada "Erro: a estratégia para o acerto", realizado no ano de 2017 junto a uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Pires Clemente, situada no município de São Mateus no estado do Espírito Santo. O projeto surgiu da questão "Pode o "erro" ser utilizado como uma ferramenta para o ensino?", motivada pela percepção do professor de Matemática para a carga emocional negativada pelos alunos aos erros cometidos na resolução de problemas, o que acabava lhes provocando um sentimento de fracasso escolar e transformando num local desagradável o espaço que deveria ser parte primordial para construção de saberes. Consistiu em uma tentativa de estimular os alunos a compreenderem os erros cometidos nas avaliações e, a partir deles, repensar as possibilidades de intervenção. Nesse desafio de olhar para o erro como oportunidade para avaliação e ensino, atrelamos o conceito de *assimilação* proposto por Piaget (1967) ao modelo de Resolução de Problemas Polya (1995), considerando as perspectivas de reflexão e (re)organização dos pensamentos e do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Onuchic, 2011). De forma a proporcionar aos

alunos uma revisão do conteúdo *regra de três*, realizamos uma *primeira avaliação* com dez *questões*. Os alunos foram informados de que fariam uma recuperação paralela na qual poderiam refletir e corrigir erros, de forma a mostrar-lhes que é possível aprender com as falhas. Vale ressaltar que ficou acordado com os alunos que seria mantida a maior nota entre as avaliações. E é Imbricado nessa proposta, de perspectivas de reflexão, de (re)organização dos pensamentos e do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Onuchic, 2011), o projeto visou estimular a aprendizagem dos conceitos matemáticos, numa abordagem mais diferenciada. Basicamente, as atividades propostas na recuperação paralela consistiram em ensinar aos alunos a utilizarem o método de Resolução de Problemas de Polya (1995) nas questões da primeira avaliação, visto que, aplicaríamos uma *segunda avaliação*. Essencialmente, o método consiste em executar os quatro passos propostos por Polya aos quais acrescentamos um quinto passo na forma de reflexão. Cada problema em que os alunos erraram foi resolvido mediante as seguintes etapas: i) *Interpretação*: os alunos reescreveram em folhas separadas o problema, anotando nas respectivas folhas todas as informações fornecidas; ii) *Elaboração de uma estratégia*: eles identificaram as variáveis relevantes e montaram uma estratégia de resolução, a escrevendo com base nas anotações de aulas e no Livro Didático; iii) *Execução da estratégia*: a estratégia elaborada foi executada chegando a uma resposta; iv) *Verificação*: a resposta foi apurada para confirmar sua correção ou identificar erros; v) *Reflexão*: após o término da verificação da resposta, foi elaborado pequeno texto com o título "Minhas reflexões sobre meu erro: e o que é preciso saber para acertar este tipo de questão", refletindo sobre a razão de terem errado a resposta do problema na primeira avaliação e sobre o que eles deveriam saber para não mais errar esse tipo de questão tendo. Para concluir a atividade didática, foi realizada a segunda avaliação com o mesmo número de questões e mesmo nível de exigência da primeira. O maior desafio do projeto foi conscientizar

os alunos que eles podem aprender por meio dos erros. De fato, quando se fala no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, percebe-se que a metodologia de ensino é quase sempre engessada e (in)capaz de proporcionar uma assimilação de conteúdos de forma diferenciada. No entanto, na realidade, esse sentimento pode ser mudado desde que haja o empenho e dedicação do professor. Grande parte dos alunos apresentaram dificuldades com o conteúdo de regra de três na primeira avaliação; pela comparação dos resultados obtidos pelos alunos na primeira e segunda avaliações e a partir da análise dos textos referentes à quinta etapa da atividade, pudemos verificar que, após a aplicação da atividade, cada aluno conseguiu perceber exatamente em qual etapa do processo da resolução dos problemas estavam errando. Por fim, corroborando o que diz (LORENZATO, 2010, p.50): "Detectar a(s) causa(s) de cada erro, na maioria das vezes não é fácil. (...) aFeita a diagnose, convém propor ao aluno uma ou mais situações com as quais ele possa perceber a incoerência de suas respostas ou posições. Auxiliando o aluno a descobrir novas alternativas, podemos esperar que ele reformula seus conceitos, corrija o erro e, assim, evolua". Nesse sentido, esse projeto mostrou ser possível utilizar o erro como elemento do aprendizado.

Palavras-chaves: Assimilação. Erro. Ferramenta. Problemas.

Referências:

LORENZATO, S (2010). **Para Aprender Matemática**. 3°. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ONUCHIC, Ruth de la Rosa; ALLEVATO, Norma S.G. (2011). Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, v. 25, n. 41 (Rio Claro-SP, dez.2011): pp. 73-98. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf> > acessado em: 18/04/2018

PIAGET, Jean. (1967). **La psychologie de l'intelligence**. Paris : Armand Colin.

POLYA, George. (1995) **A Arte de Resolver Problemas**. 3.edição. Interciência: Rio de Janeiro, 1995.

COMO SE ESTABELECE A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO EM ESCOLA DE TEMPO REGULAR EM UNIDADES ESCOLARES DE SÃO MATEUS-ES

ANJOS; Desirré Souza França dos;
SANTOS; Lucinéia Dias dos

Estudantes de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

Resumo

Este trabalho visa discutir resultados sobre o desenvolvimento de interação de crianças de 03 anos que frequentam escola em tempo regular, mostrando as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas do município de São Mateus-ES. Como objetivos, delineamos: observar a rotina escolar dessas crianças, descrever e analisar as atividades pedagógicas realizadas pelas crianças; realizar discussões de acordo com alguns referenciais teóricos; questionar aos professores sobre as propostas das atividades desenvolvidas pelas crianças; saber qual a influência das práticas pedagógicas utilizadas como mediação no processo de interação professor e aluno em escola de tempo regular.

Delineamento do quadro teórico-metodológico

À medida que se foi tecido essa pesquisa, a crianças foram colocadas como peça mais importante do ciclo de aprendizagem, pois, seus desejos e vontades

serão retratados e como os professores têm utilizados das práticas pedagógicas para estabelecer que as crianças sintam prazer no ambiente escolar.

Segundo Piaget, (1998) O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental pré- existente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração.

Nas atribuições às crianças, estão sendo respeitado o tempo de cada uma, pois sob as observações, se percebe que o tempo das crianças acontece de maneiras muita rápida, não necessariamente no tempo do adulto.

Através da pesquisa aplicada aos professores em sala de aula com crianças de 3 anos, busca-se investigar: As crianças devem ser inseridas nas escolas ao 3 anos? Que conhecimentos devem ser ensinados para crianças de 3 anos? Que metas de aprendizagem devem ser definidas para crianças de 3 anos? Em que aspectos as práticas de ensino devem ser repensadas e alteradas?

Diante dessas questões, esta pesquisa pretende oferecer à reflexão e á discussão dos professores da educação infantil a proposição de alguns aspectos teóricos e metodológicos que podem auxiliar na organização das práticas pedagógicas com crianças de 03 anos na educação infantil. Particularmente, abordaremos os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas que relacione as interações professor aluno da educação infantil. Assim, alguns pressupostos que podem fundamentar as práticas pedagógicas desses conhecimentos serão explicitados, para que as posições aqui assumidas possam ser identificadas com maior clareza.

Discussão dos resultados

No decorrer desse trabalho desde a observação em sala de aula com crianças de 3 anos, leituras de artigos relacionados a práticas pedagógicas na educação infantil e questionários aplicados a professoras de educação infantil, foi possível perceber que pensar na educação das crianças pequenas para enfrentar a complexidade da vida contemporânea exige profissionais que vivenciem uma formação sustentada em princípios democráticos que signifiquem metodologias que incluam a presença e a participação das crianças. É necessário um pensamento pedagógico constantemente refeito, exigente, comprometido com o educar e cuidar.

Conclusões

Para alcançar a qualidade na educação infantil é importante a participação do poder público na elaboração de projetos para educação infantil como melhorias nas instalações físicas das escolas, programas para formação continuada dos professores, disponibilidades de materiais didáticos, valorização do professor, projeto político pedagógico efetivo e participação dos familiares das crianças na escola.

Palavras Chaves: Educação Infantil. Relação Aluno-Professor. Cotidiano Escolar.

Referências:

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis and DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral Ou Educação Integral?. **Educ. rev.** [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.95-119. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151363>.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo: 2010.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice M. D'amorim e Paulo L. Sérgio Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO PARA UM PENSAMENTO CRÍTICO DESDE A INFÂNCIA

CASTOR, Kátia Gonçalves

Professora do Instituto Federal do Estado do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação pela UFES

DIAMANTINO, Cíntia Andrezza dos Santos

Graduada em Pedagogia, pós graduada em Alfabetização e Letramento, Mestrando em Gestão, Desenvolvimento Regional e Educação.

ARAÚJO, Cassio Passagem

Graduado em Educação Física, Pós Graduado em Fisiologia do Exercício, Mestrando em Gestão, Desenvolvimento Regional e Educação.

FVC-Faculdade Vale do Cricaré, Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Resumo

O presente estudo propõe uma reflexão sobre a importância de duas áreas de conhecimento (a filosofia e a educação ambiental) na educação infantil. Essas duas importantes áreas de conhecimento unidas e trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar podem levar à reflexão das crianças para um pensamento crítico e emancipatório quanto às questões ambientais. Em *Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental* (2013), Martha Tristão explica que "o ingresso da criança pequena na instituição de ensino (escola/creche) amplia o seu universo inicial, uma vez que o contato com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos proporciona chances de aprender através de brincadeiras

e atividades lúdicas e assim adquirir conhecimentos sobre diferentes realidades". Para a criança, conhecer o mundo implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, as formas de transformações e utilizações dos recursos naturais, a diversidade cultural. Desta forma, as crianças adquirem condições de desenvolver formas de convivências, atitudes de polidez, respeito, cultivando valores sociais, intelectuais, morais, artísticos e cívicos. A proposta de se trabalhar a educação ambiental inserido no contexto escolar procura contribuir para que os alunos sejam capazes de intervir na realidade que os cerca.

1 Objetivos

O presente trabalho se propõe a realizar uma análise quanto à importância da educação ambiental e a filosofia na educação infantil. Comprovar através de pesquisas e estudos como é possível mediar a aprendizagem das crianças para uma reflexão sobre as questões ambientais, seus problemas ambientais, atitudes e mudança de comportamentos.

2 Metodologia

A pesquisa se caracteriza como do tipo qualitativa e se baseou por meio de pesquisa secundária, com base em livros, artigos e teses com maior ênfase a três principais autores: Martha Tristão, Walter Omar Kohan e Mauro Britto Cunha. Martha Tristão em suas pesquisas com foco na educação ambiental afirma que "a educação ambiental é compreendida como filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema, mas como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental" (TRISTÃO, 2013).

Walter Omar Kohan em seus trabalhos valoriza a relação entre a infância e a filosofia quando nos convida a refletir que:

Podemos perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação. Quando se entra na filosofia, lê-se sempre no seu frontispício: 'Tudo pode ser de outra maneira'. Se não for, não há o que pensar'.(KOHAN,2015)

Já o pesquisador Mauro Britto Cunha em sua pesquisa (2018), mostra que:

Em tempos massificadores, em que hierarquia, disciplina, controle e uniformidade são palavras de ordem, ser criança, experimentar a infância é fazer revolução, infiltrando os "muros" da ordem social econômica, criando linhas de fuga, túneis secretos, caminhos alternativos capazes de resistir, combater e minar por dentro a fundação dessa sociedade onde o novo, a criação, o inusitado se faz raridade e é combatido (CUNHA, 2018, p. 119).

3 Discussão dos resultados

Os professores tem em sua mãos a mais poderosa ferramenta para a mudar a sociedade: educação. Existem muitos caminhos para direcionar o aprendizado dos alunos para que reflitam a realidade e modifique-a. Através deste estudo foi possível entender que através de aulas com metodologias da filosofia mediando a aprendizagem de forma reflexiva é possível trabalhar a educação ambiental e assim mudar a realidade que resulta em graves problemas ambientais.

4 Conclusões

Diante da irracionalidade no uso do meio ambiente, acreditamos que a escola é o local adequado para a tarefa de tomada de consciência da existência dos problemas ambientais, onde se deve preparar a criança desde bem pequena para uma participação organizada e ativa, na democratização da sociedade.

Considerando o exposto, a educação ambiental em conjunto com a filosofia pode atuar de forma mais incisiva para a mudança de comportamento dos

indivíduos. Desta forma, o que se defende no presente estudo é de que forma os professores da educação infantil podem através de metodologias da filosofia tratar os assuntos abordados na educação ambiental com as crianças a fim de direcionar para um pensamento crítico quanto às suas atitudes em defesa do planeta.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Filosofia. Educação Infantil. Reflexão.

Referências:

CUNHA, Mauro Britto. **Busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES.** [Dissertação]. São Mateus: Centro Universitário Norte do Espírito Santo; 2018. p. 119.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p.216- 226, jul./dez. 2015b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013.

FILOSOFIA COM CRIANÇAS OU SOBRE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

SAMPAIO, Carmen Sanches

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. (Jorge Larrosa, 2017)

Resumo:

Objetivos e justificativas: o que nos provocam dizer?

Em nossas ações de estudo, pesquisa e docência interessa-nos perguntar pelas crianças e infâncias, pelas relações vividas *com* as crianças nas escolas e em outros espaços-tempos educativos. Que forma particular de relação a educação vem mantendo com a infância? Infância como carência, falta, incompletude? Como futuro? Como sonhos projetados e realizáveis? Como uma etapa da vida humana? Infância como condição da experiência humana? Infância como objeto de estudo, possível de ser nomeada, explicada, capturada, controlada, cuidada? Infância como como um outro? Como alteridade? Como acontecimento? Infância-acontecimento? Infância como devir? Por quatro anos vivenciamos, no contexto de uma escola pública carioca, um projeto de formação docente – “inicial” e permanente – com estudantes-pibidianas do curso de licenciatura em Pedagogia/UNIRIO e professoras de uma escola de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos desafiamos a viver, neste projeto de formação-investigação, encontros de “filosofia *com* crianças” (KOHAN, 2012). Estes encontros provocaram inquietar o já sabido e interrogar afirmações. Que infâncias atravessam e habitam a escola? Que infâncias nos habitam e nos atravessam? No filosofar *com* as crianças abrimo-nos às incertezas, às dúvidas e aos desconhecimentos? (Des)aprendemos? Nos encontros

de filosofia *com* as crianças, inicialmente na educação infantil mas, também, quando estavam no 1º e 2º anos de escolaridade, no Ensino Fundamental, uma ideia-proposta ganhou vida e envolveu a todos e todas – o “abecedário ubuntu da turma 201”. Conversar, pensar, movimentar e potencializar o pensamento, ler e escrever, para si e para o outro e com o outro, passaram a constituir nossos encontros no processo de elaboração do *abecedário*. Afinal, perguntávamos, com insistência, que infâncias atravessam e tem sido constitutivas de nossas formações como docentes? E de nossas práticas cotidianas como professoras e professores? A aposta em processos formativos atentos à alteridade, à presença enigmática da infância, em sua radical diferença, como nos provoca Larrosa (2017), é o que nos mobiliza. Sentidos do compartilhado nesses encontros de filosofia *com* crianças, na experiência de alfabetização vivida por essas crianças é o que, aqui, socializamos.

Com que conversamos? Quem nos inspira teoricamente?

A possibilidade de aprender com o que nos acontece, com o que nos interroga, nos surpreende e suspende modos aprendidos de ser, pensar, sentir, aprender, ensinar, dizer, fazer... é abrir-nos à experiência. Experiência não no sentido de acumulação de ações vividas, articulada a alguém que tem e acumulou experiências. *Formação como experiência: ex/posição, abertura, (trans)formações...*

Com Benjamin (1992) aprendemos a pensar de modos diferentes *vivência e experiência*, mas, tem sido com Larrosa (2017) que a articulação entre *experiência e formação* e entre *experiência e sentido* tem se potencializado e nos provocado a pensar e a perguntar perguntando-nos, parando para pensar o que já sabemos, compreendido, muitas vezes, como “certo” e “inquestionável”!

Com as crianças a aposta na *impossibilidade possível* constitutiva do *acontecimento*. Uma ideia aprendida com Derrida (2012) e vivida com as crianças nos encontros de, *com* elas, filosofar. Encontros que possibilitavam pensar e sentir a

escola, com Masschelein e Simons (2013), a partir de sua etimologia grega, *skholé*, como *tempo livre*. Um tempo *tornado livre e não produtivo*. Um tempo que iguala porque *suspende*, mesmo que temporariamente, o passado e os antecedentes familiares das crianças tornando-as, simplesmente, crianças e estudantes como quaisquer outras/os. Uma escola-skholé que *profana* saberes e conhecimentos de seus usos hegemônicos relacionando-os às curiosidades infantis, aos desejos e querereres das crianças e adultos e que, sobretudo, gera *atenção*. Atenção à *singularidade do acontecimento*. Atenção ao presente. Ao estar presente no presente. "A escola, ressaltam Masschelein e Simons (2013, p. 45), não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto".

E as crianças, enquanto produzíamos o "abecedário ubuntu da turma", no processo de aprender a ler e a escrever, no movimento de pensar nas palavras e em seus sentidos e significados, as ouviam, as saboreavam, *as tocavam com a ponta da língua*, no dizer de Larrosa (2006), exigindo perguntarmo-nos: o que passa quando é a linguagem mesma a que aparece em sua materialidade, em seu fulgor, em sua determinação?" (idem). O que pode passar? Interrupção, criação, liberdade, autoria?

Discussão dos resultados e conclusão: o que nos provocam dizer?

O que esperar do encontro de adultos e crianças com a potencialidade do ato de filosofar? Que movimentos e possibilidades surgem deste encontro? O que provocam em professoras/es – da escola básica e da universidade - que se percebem em constante processo de formação e em estudantes-pibidianas em formação? Perguntas que se faziam presentes entre nós e provocavam outras perguntas... no cotidiano escolar, encontros de filosofia *com* as crianças, encontros de formação docente que nos desafiavam a viver a *alteridade como experiência*. O

que dizer de resultados e conclusões? O *abecedário ubuntu*, pensado e elaborado de modo coletivo e singular, pode, talvez, confirmar o que, há tempos, nos fala o poeta, Manoel de Barros: "a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (...)".

Palavras-chave: Filosofia *com* crianças. Formação Docente. Alfabetização. Alteridade e Experiência.

Referências:

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'água Editores, 1992.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, V. 21, N. 33, 2012.

KOHAN, Walter. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Leer (y enseñar a leer) entre lenguas**. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. In: ¿y tú que piensas? Experiencias y Aprendizaje. **Separata Revista Educación y Pedagogía**: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 18 (2006).

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FIRMINA, Aline Coutinho;

SILVA, Camila Duarte;

PERETE, Ianka Santos

Estudantes de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Ceunes, São Mateus, ES

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar a importância dos cantos de atividades diversificadas para o desenvolvimento dos alunos na sala de aula da Educação Infantil no processo de ensino aprendizagem, os objetivos específicos são: analisar se os cantos de atividades diversificadas podem influenciar na vida escolar do aluno; identificar como os cantos de atividades diversificadas podem influenciar na interação entre aluno/aluno e aluno/professor; verificar quais atividades são trabalhadas com as crianças nos cantos de atividades diversificadas na sala de aula e analisar por meio da história oral como o professor compreende a importância dos cantos de atividades diversificadas. O interesse do tema do projeto surgiu pela curiosidade de descobrir se os cantos de atividades diversificadas estão presentes em uma unidade de ensino no município de São Mateus - ES. Esses espaços são de grande importância se tratando da educação infantil, podendo contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança. A criança precisa de um espaço diferenciado para brincar, aprender, desenvolver habilidades, interagir com outras crianças e com a própria professora. O trabalho conta com três referenciais teóricos, sendo eles, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Paul Hyacinthe

Wallon. Piaget (1997) chama a atenção na fase onde o lúdico cria caminhos que fazem a criança satisfazer diferentes sentimentos, na qual se refere o egoísmo, por sua imaginação. Para Vygotsky (1990), a brincadeira é configurada como uma situação privilegiada de aprendizagem. Ao brincar a criança cria regras em uma situação imaginária. Wallon (1989) relata a importância da interação durante o brincar, aprendendo com o outro e assim contribuindo para o processo de formação de personalidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa classificada como exploratória. A pesquisa foi realizada através da identificação da existência dos cantos de atividades diversificadas na sala de aula de uma escola localizada no município de São Mateus – ES. A coleta de dados foi obtida por meio da história oral e de um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas feitas diretamente ao professor regente, a fim de compreender e obter informações da temática pesquisada relativa à importância dos cantos de atividades diversificadas. Na análise da entrevista do questionário/história oral, foi discutido a resposta da entrevistada segundo as ideias dos autores utilizados como referenciais na pesquisa. Para tanto, obteve-se as seguintes análises e discussões dos resultados baseado em uma das respostas da professora: Segundo Piaget (1975), a pedagogia é considerada como boa quando apresenta situações nas quais a criança possa experimentar, manipular objetos, relacionando novos conhecimentos, essa parte é abordada na primeira questão da história oral, na fala da professora, quando a mesma menciona o cantinho do brinquedo, nesse momento a criança vai estar manipulando-o. De acordo com Wallon (2007), a parte do brincar (especificamente com jogos) pode desenvolver nas crianças a socialização quando a brincadeira é realizada em grupo, na resposta da professora também foi abordada a questão do momento da conversa e da leitura de histórias. A professora relatou sobre a importância de observar as crianças ao brincarem, e se caso precisarem de ajuda ela estará por perto, para Vygotsky (1998) a zona de desenvolvimento proximal é

essencial no processo de mediação para a construção do conhecimento. A professora também abordou a questão de um colega não emprestar o brinquedo para o outro, Vygotsky (1998) destaca que nem sempre vai haver satisfação na brincadeira, então pode sim acontecer de ter atritos entre as crianças. No decorrer do trabalho, pode-se observar que a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, é uma fase muito importante no processo de aprendizagem das crianças onde elas terão oportunidades para obter diversos conhecimentos por meio de um ensino sistematizado. A organização de cantos de atividades diversificadas nas salas de aula da educação infantil podem permitir diferentes formas de brincadeiras e aprendizagem, esses espaços são importantes para que a criança possa desenvolver a sua capacidade criadora e até mesmo demonstrar o seu desprazer;. O objetivo inicial foi saber se os cantos de atividades diversificadas estão presentes nas salas de aula da educação infantil. Através dos resultados obtidos por meio do questionário/história oral e pela observação que foi feita na biblioteca (espaço onde a professora disse na entrevista que os cantos de atividades diversificadas são montados), foi possível perceber que os cantos não são montados na biblioteca. A resposta da professora foi contraditória à observação que foi feita, dessa forma, foi possível concluir que os cantos não existem na instituição.

Palavras-chave: Educação infantil. Cantos. Criança. Brincar.

Referências:

AVER, M. dos S. **Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha.** Joinville, p. 01-17. 2012.

BARBOZA, K. C. A.; VOLPINI, M. N. **A organização dos cantos temáticos na educação infantil.** São Paulo, p. 01-12, 2015.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**
BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; CARDOSO, C. J.; MENEGOLO, L. W. **O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual**. Mato Grosso, v.09, p.02-13, nov. 2006.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Fortaleza, v.23, n.2, p.176-180, jul./dez. 2008.

SANTOS, N. F. P. dos. **A importância e a necessidade do lúdico na educação infantil**. Rio de Janeiro, p. 01-38, jul. 2007.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. **A importância do brincar no contexto da educação infantil**: creche e pré-escola. São Paulo, p. 76-88, 2014.

VIANA, F. R.; SOUZA, F. E. E. de. **Vamos brincar? as contribuições teóricas de piaget, vygotsky e wallon para o uso de jogos no ensino de matemática**. Curitiba, p. 01-15, jul.2013.

PROJETO LIVRO VAI, LIVRO VEM, EU LEIO E VOCÊ TAMBÉM

ANDRADE; Aline Ferreira de;

MORAES; Fábio Atila Cardoso;

SERRA; Néviton de Souza

Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES, São Mateus, ES
Secretaria Estadual de Educação.

Resumo

Este trabalho discorre sobre a execução de um projeto escolar realizado no ano de 2016, com 3 turmas do Ensino Médio, de uma Escola Técnica, situada na cidade de São Mateus/ES. O projeto, intitulado "Livro vai, livro vem, eu leio e você também", consistiu em uma tentativa de estimular o apreço do aluno pela leitura de livros diversos. Instigar a leitura em sala de aula sempre foi um desafio para os professores, principalmente nessa nova geração, na qual o ensino em sala de aula concorre com a distração causada pela utilização da internet e eletrônicos em geral. Grazioli e Coenga falam a respeito de como o professor deve pensar para tentar reverter essa situação, "Partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem. Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura?" (2014, p. 191). Foi pensando na experiência de leitura a ser partilhada com os alunos que os professores escreveram e executaram o projeto, tentando, ao máximo, aproximar a prática de leitura com a realidade vivida pelos alunos participantes. A Escola utilizada na aplicação do projeto é uma instituição de Ensino Médio e Técnico integrado. Seus alunos estudavam em turno integral. Pela manhã eram ministradas disciplinas do Ensino Médio regular, e pela tarde disciplinas do Ensino Técnico. A biblioteca da escola não

era acessível, pois não tinha uma bibliotecária a disposição dos alunos em nenhum dos horários. O ambiente de leitura dentro da biblioteca também não era muito convidativo para jovens leitores. Sendo assim, o espaço que deveria ser parte primordial da educação dos alunos, passava boa parte do tempo fechado e sem utilização. Para tentar solucionar o problema, alguns professores se reuniram e, por meio da interdisciplinaridade, desenvolveram atividades que tinham como objetivo incentivar a leitura e o uso da biblioteca. As disciplinas envolvidas foram: Língua Portuguesa, Matemática e Desenho Técnico. A proposta principal do projeto era a arrecadação de livros usados, por parte dos alunos, para abastecer a biblioteca com os mais diversos temas, junto a isso também houve a construção de um projeto arquitetônico em AutoCad, com o objetivo de revitalizar o espaço de leitura de modo que ficasse mais agradável e aconchegante para os alunos. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos estudaram sobre os temas de literatura infanto-juvenil que estão em alta, bem como sobre técnicas de argumentação na comunicação, com o intuito de convencer as pessoas externas ao projeto, a doarem os livros não mais utilizados que tinham em casa. Nas aulas de matemática, foram utilizadas técnicas de patchwork, na qual os alunos, empregando os conhecimentos adquiridos sobre figuras geométricas, confeccionaram pequenas almofadas que serviram para a decoração do espaço de leitura. Nas aulas de desenho técnico, os alunos elaboraram todo o projeto arquitetônico de decoração do interior da sala. Fizeram uma nova disposição dos móveis e idealizaram um projeto para que fosse executado na reorganização da biblioteca. Os resultados foram impressionantes. Percebeu-se um alto empenho dos alunos em todas as fases do projeto. Ao todo, foram arrecadados mais de 50 exemplares de livros. Alguns pais se dispuseram a comprar livros novos para fomentar ainda mais o projeto. Na fase de decoração do ambiente, todos participaram ativamente, modificando a posição dos móveis, a disposição dos livros, criando etiquetas divertidas para a identificação. Com o ambiente acabado e

confortável, cada professor tinha que utilizá-lo pelo menos uma vez na semana, para proporcionar o hábito de se ler com regularidade, no entanto, observou-se que, mesmo sem que o professor solicitasse, os alunos queriam estar na “nova” biblioteca, procurando por um momento de leitura. O maior desafio do projeto foi a arrecadação dos livros, pois alguns pais não acharam interessante a ideia de doar livros para a escola, por ser uma escola particular, o que acabou por gerar algumas discussões sobre a prática. De fato, quando se fala em escola particular, tem-se a ideia de que a estrutura é sempre excelente e capaz de proporcionar uma melhor educação, no entanto, na realidade, não é isso que acontece. Por fim, este projeto mostrou que uma prática, quando bem orquestrada e quando tem a participação ativa de alunos e professores, tem grandes chances de dar certo e oferecer excelentes resultados.

Palavras-chave: Biblioteca. Doar. Interdisciplinaridade. Leitores.

Referências

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto juvenil e leitura:** novas dimensões e configurações. Erechim: Habilis, 2014.

OFICINA

OFICINAS – EIXO 2

FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO

ANGERAMI, LINHARES, Paula

Doutora em Educação, Docente do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do ABC. E-mail: paula.angerami@ufabc.edu.br

Resumo

A oficina tem como objetivo investigar o que é filosofia por meio da experiência estética propiciada pela fotografia. Proporemos uma experiência estética que culminará em uma reflexão filosófica sobre o que é filosofia. Entendemos que é inerente ao ensino da filosofia o ato de filosofar; ou seja, a indagação sobre o que é filosofia, ou ainda, a possibilidade de conceber o ensino de filosofia como um problema filosófico. O filosofar também possibilita que o ser humano tenha um sentimento de espanto diante do mundo, que possa perceber o mundo como um lugar não habitual, um lugar estranho e diferente daquele percebido no dia a dia. Os participantes serão convidados a filosofar pelo enquadramento de uma câmera fotográfica. Primeiramente será feita uma reflexão dialógica sobre o que é filosofia. Em seguida, será apresentado um referencial fotográfico para que os participantes possam ter parâmetros de enquadramentos fotográficos e possibilidades imagéticas. A próxima etapa será o ato em si: planejar a fotografia, escolher o recorte da realidade que represente a concepção individual do que é a filosofia. A foto será obtida por uma câmera fotográfica DSLR digital e uma polaroid, para que se tenha um registro digital e impresso da fotografia. Ao final, cada um apresentará a sua

fotografia e explicitará sua concepção de filosofia. Será utilizado como referencial teórico para definir o conceito de experiência estética John Dewey, para quem a experiência estética é uma experiência singular que modifica nossa forma habitual de pensar. É esta experiência, primeiramente sentida em termos afetivos e sensoriais, que desencadeará o pensamento reflexivo, no caso da presente oficina, o pensamento reflexivo sobre o que é filosofia.

Referências:

ANGERAMI, P. L.. **O Cinema na Educação: Perspectivas Filosóficas a partir de John Dewey**. 1. ed. Paraná: Editora Prismas, 2017. v. 1. 176p .

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de Filosofia).

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DEWEY, J. **Art as Experience**. New York: Berkley Publish Group, 1934.

DEWEY, J. **The Later Works, 1925- 1953, Volume II**. New York: Berkley Publish Group, 1988.

Palavras-chave: filosofia. Fotografia. Experiência estética. Dewey.

RESULTADOS DE AVALIAÇÕES: são confiáveis?

DIAS, Paulo Roberto Pereira

Graduando do curso de Licenciatura em Física do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da UFES. E-mail: paulo.robertopereiradias@gmail.com

PEREIRA, Rodrigo Dias

Professor do Departamento de Ciências Naturais do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da UFES. E-mail: rodrigo.pereira@gmail.com

Resumo

Nessa oficina, será verificado o índice de confiança apresentado pelo resultado de uma avaliação; para tal, utilizaremos o Coeficiente Alpha de Cronbach. Neste contexto, entende-se a confiabilidade como o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios. Dessa forma, se um investigador não conhece a validade e a confiabilidade de seus dados, podem surgir muitas dúvidas acerca dos resultados obtidos e das conclusões extraídas. Sendo este método uma grandeza comumente utilizada, ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários. Desse modo, será feita uma discussão sobre o tema abordado, bem como a apresentação das ferramentas a serem utilizadas. Em seguida, tomaremos como exemplo o resultado de alguma atividade avaliativa e verificaremos o índice de confiabilidade associado ao resultado da mesma.

Palavras-chave: Alpha de Cronbach. Avaliação do Ensino. Confiabilidade do Resultado.

Referências:

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Cronbach's alpha**. British Medical Journal. p. 314-572. 1997.

HAYES, B. E. **Measuring Customer Satisfaction**: Survey design, use, and statistical analysis methods. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas**. 2º Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1989.

A HISTÓRIA DOS NÚMEROS: UMA PROPOSTA POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS

BRANDÃO, Luana Kathelena Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB da UFES, Campus São Mateus. E-mail: luana_kathelena@hotmail.com

MESQUITA, Hairley Figueira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB da UFES, Campus São Mateus. E-mail: hairleyfm@hotmail.com

MORAES, Fábio Atila Cardoso

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB da UFES, Campus São Mateus. E-mail: fabioatila@hotmail.com

Resumo

A atividade com jogos permite ao educador avaliar o desenvolvimento cognitivo do aluno, além de propor uma possibilidade de compreensão de um conteúdo relacionados a disciplina Matemática, com o apoio do recurso lúdico, indo além do contexto tradicional de ensino. Essa oficina, portanto, têm por objetivo apresentar uma alternativa à professores da educação básica no ensino de conjuntos numéricos por meio de jogos didáticos. A oficina, ora aqui proposta, será ministrada em duas etapas: a primeira destinada a apresentação de um contexto histórico acerca dos conjuntos numéricos, procurando discutir aspectos relacionados ao ensino desse conteúdo atualmente na educação básica e das principais dificuldades encontradas pelos alunos no primeiro contato com o tema; no segundo momento, serão apresentados os jogos: *Matrix* e *Sobe e Desce*, cujo objetivo é desenvolver o pensamento matemático por meio das operações de adição e subtração, jogos que são indicados para se trabalhar com números naturais e inteiros; o *Jogo da Memória*

das *Frações Equivalentes*, objetivando compreender as frações irredutíveis e suas frações equivalentes, apresentado como proposta para números racionais, podendo ser adaptado aos irracionais; e por fim, o Jogo *Eu tenho*, que apresenta como objetivo explorar os números reais por meio de operações matemáticas. Durante a apresentação dos jogos, buscaremos destacar as interlocuções que podem ser feitas do objeto lúdico com o conteúdo à ser ensinado, para que a utilização do jogo didático tenha significado na aprendizagem matemática. Como proposta de leitura, destacam-se os trabalhos de Brenelli (2008), Grandó (2000), Grandó (1995) e Smole (2007).

Palavras-chave: Jogos. Conjuntos Numéricos. Educação Básica.

Referências:

BRENELLI, Rosely Palermo (2008). **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GRANDO, Regina C. **O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Faculdade de Educação: 1995. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253786> >. Acessado em 23/04/2018.

GRANDO Regina C. (2000). **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de Doutorado. Unicamp, Faculdade de Educação: 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251334>>.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema** : Jogos de matemática de 6º a 9º ano. Porto alegre: Artmed, 2007.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 2

LUZ, CÂMERA E REFLEXÃO: Possibilidades do ensino de uma História crítica e reflexiva nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da história local

SILVEIRA, Marília Alves Chaves

Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré, onde é docente. Pedagoga da Prefeitura Municipal de São Mateus. E-mail: ma_joe_2007@hotmail.com

Resumo

O encantamento existente em um espetáculo, consolidará no saber discente o conhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial de seu município de modo reflexivo. A realização desse mini-curso justifica-se pela necessidade de reflexão e construção no cotidiano escolar de práticas pedagógicas no ensino de História dos anos finais do ensino fundamental que dialogam com a história local de modo crítico e reflexivo. Metodologicamente o mini-curso estrutura-se no imaginário de um palco de dramatizações e de construção de conhecimentos, nesse palco a História e a Filosofia construirão novos saberes advindos da história local por meio de reflexões teóricas, e nas práticas, com a dramatização de atores (acadêmicos do curso de Pedagogia e História da Faculdade Vale do Cricaré) que evidenciarão a história de São Mateus–ES, na busca de um ensino-aprendizagem pautado na

interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. O mini-curso, indicará referências como a dissertação de mestrado de Silveira (2017) e a pesquisa acerca do reconhecimento e preservação do patrimônio cultural imaterial de São Mateus-ES, em relação à valorização das práticas culturais e seus personagens, sugere Chartier (1994), na riqueza das memórias mencionará Bosi (1995) e nos aportes pedagógicos indicará a Base Nacional Comum Curricular e Bittencourt (2009), os diálogos entre a Filosofia e as demais áreas do conhecimento serão propostos por Kohan (2004), dentre outros teóricos da educação. A consolidação do mini-curso se definirá por um espaço que evidencia práticas pedagógicas possíveis para o para o cotidiano escolar, onde discente, docente e os sujeitos da educação são concebidos como protagonistas e sujeitos de sua história. Senhoras e senhores: Luz, câmera e reflexão!

Palavras-chave: História Local. Reflexão. Patrimônio Cultural Imaterial. Filosofia.

ENSINANDO CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-FILOSÓFICA

MUSCARDI, Dalana C.

Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES. E-mail: dmuscardi@gmail.com

KVALEK, Débora S.

Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES. E-mail: quimicadebora@hotmail.com

Resumo

A História da Ciência é frequentemente negligenciada nos cursos de formação de professores e também nos conteúdos presentes nos livros didáticos. Contudo, quando presente, muitas vezes possui um caráter ilustrativo, não sendo explorado pelos professores. O ensino a partir da história da ciência promove uma abordagem contextualizada com a natureza do conhecimento científico, permitindo aos docentes explorar os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e filosóficos presentes no período da construção de um conhecimento. Dessa forma, é possível desconstruir a visão neutra e acumulativa da ciência, do gênio, da descoberta e da imparcialidade dos cientistas. Além disso, a adoção do ensino de ciências numa perspectiva histórico-filosófica, enquanto prática pedagógica na sala de aula, permite a abordagem sistêmica do conteúdo, relacionando ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, contribuindo para uma efetiva alfabetização científica do estudante, empoderando-o como um cidadão crítico e ativo em sua realidade. Este minicurso tem como objetivo debater a importância do ensino numa abordagem histórico-filosófica, bem como apresentar propostas para a inserção da história da ciência no ensino de ciências, numa perspectiva interdisciplinar. Destina-se a professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental e conta

com uma parte teórica, relacionada a aportes teóricos sobre o ensino de ciências e uma parte prática, que aponta sugestões para inserir a história da ciência durante as aulas. Para tanto, utilizaremos as fontes bibliográficas: Attico Chassot (2017), Anna Maria Pessoa de Carvalho (2004); as revistas: Filosofia e História da Biologia (vol.4, 2009); História da ciência e ensino-construindo interfaces e anais do Encontro Nacional de Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. História da ciência.



Caderno de Trabalhos - Eixo 3

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 3

FORMAÇÃO DOCENTE, MEMÓRIAS, NARRATIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 3

A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DA FILOSOFIA NA SALA DE AULA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE GEORGE HERBERT MEAD

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra

Pedagoga, Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade-UESB, Mestre em Ciências Sociais - UFRN, Especialista em Gestão Escolar e Formação de Professores - UFRN Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Email: shirlenemafra@yahoo.com.br

Resumo

As experiências da filosofia com e para crianças e jovens foram realizadas na Escola Estadual Otávio Lamartine Joaquim José de Medeiros, na cidade de Cruzeta - RN - Brasil desde o ano de 2007, fazendo dessa experiência filosófica uma referência da educação no âmbito estadual e nacional. Para tanto, esse exercício do filosofar foi muito importante para gerar reflexividade no olhar da realidade local e favorecer o processo de (re)construção do conhecimento, o qual se deu através das interações sociais experienciadas nos marcos sociais da memória. Nesse sentido, essa perspectiva ocorre pelo caráter social da comunicação, da linguagem, da memória experiencial que culminam com a reflexividade, autorreflexividade, contribuindo, assim, para constituição do self e de uma ética. Essa ação social surge na tríade indissociável do ensino-pesquisa-extensão do Curso de Filosofia, Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, que desenvolveu uma ação extensionista de Educação de Valores a partir do exercício do filosofar para crianças, fase inicial do processo formativo, para "formar", "formar-se" e "formar" o "outro" e, conseqüentemente, a sociedade. As bases epistemológicas desse trabalho foram o interacionismo simbólico, o método de pensar na concepção filosófica de George Herbert Mead – o qual reacendeu o desejo de experienciar e averiguar as possibilidades de trabalhar a filosofia social no contexto educacional. Sua concepção ajuda a compreender o processo de reflexividade da problemática formativa com o uso da ciência a favor da educação,

da experiência; da resolução de problemas a partir de um olhar filosófico hermenêutico-crítico e emancipatório.

Palavras-chave: Memória Experiencial. Jogos e Brincadeira. Interacionismo Simbólico. Filosofia na Sala de Aula.

Introdução

A inserção da filosofia na escola, para crianças e jovens, surgiu por meio de tirocínios filosóficos iniciados em 2007, com três turmas de estudantes de Didática, Oficinas de Atividades Filosóficas e Prática de Ensino I e II, atualmente, Estágio Supervisionado, componentes curriculares do curso de Filosofia da UERN, Campus Caicó, através da educação básica, com crianças no Ensino Fundamental, no Ensino Médio com adolescentes e jovens, articulados na tríade ensino-pesquisa-extensão.

Por meio desses componentes curriculares e de uma investigação filosófica de busca do sentido e significado da experiência de educação, desenvolvidas nas interações sociais foi possível uma interface: universidade, escola e família. Com essa experiência filosófica, os estudantes foram conhecer a realidade das escolas e perceberam uma problemática institucional na gestão da escola, nas interações sociais com os docentes, discentes e nas relações interpessoais com a família. No entanto, foram observados que muitos conteúdos trabalhados no interior das instituições escolares eram distantes das expectativas dos estudantes e das problemáticas sociais. Assim, com o desígnio de averiguar e na tentativa de resolver os problemas constatados nas interações sociais vivenciados nos tirocínios docentes e nas atividades de microensinos no exercício do filosofar foi gerado entusiasmo para ajudar a escola a resolver os problemas com base num olhar filosófico, de

intervenção construída coletivamente, nos estudos da filosofia social¹⁴ e construções de regras de reciprocidade.

Assim, na memória experiencial¹⁵ da filosofia em sala de aula, do exercício do filosofar, da epistemologia vivenciada na práxis educativa de "superação" do isolamento da universidade-escola-sociedade, das áreas de conhecimento, das práticas disciplinares e compreensão das crises "institucionais, hegemônicas e de legitimidade"¹⁶ que a universidade atravessa, a filosofia perpassa por uma dimensão que vai além da construção de conceitos para a ação social.

Nesse contexto, as ideias foram surgindo no interior da sala de aula do curso de Filosofia com o propósito de constituir uma "polis" educadora¹⁷ com princípios éticos, pela formação social dos sujeitos, articulando seus saberes para auxiliar a gestão da escola, de sala de aula, municipal nas dimensões filosófico-pedagógicas¹⁸, sociopolíticas, administrativo-financeiras e para melhorar os resultados dos indicadores de desempenhos pessoais, institucionais e sociais. Surge, a partir desses aspectos, o interesse em aprofundar os estudos nos saberes da filosofia social, sua relevância na articulação na ecologia de saberes¹⁹: experienciais, humanísticas, sociológicas, psicológicas para um "olhar" diferenciado e articulado da educação.

¹⁴ A filosofia social aqui caracterizada tem por base as análises e concepções filosóficas de George Herbert Mead, pela sua formação em filosofia, sociologia e ser um dos fundadores da psicologia social. Esses saberes foram articulados nos seus escritos de fundamentos epistemológicos da Filosofia da Educação, Sociologia, Filosofia da Ação e Psicologia Social em que propõe a ciência para resolução de problemas. Em seus estudos elabora uma proposição do Interacionismo Simbólico com suas premissas: o sentido e significado, as interações sociais e a hermenêutica. O self para Mead é constituído no processo social intersubjetivamente através da linguagem, da experiência e nas interações sociais.

¹⁵ Ver Medeiros, Shirlene Santos Mafra : Tese de Doutorado da UESB

¹⁶ Ver Santos, Boaventura de Souza. **A Universidade para o Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁷ Ver MEDEIROS Shirlene Santos Mafra e PESSOA, Daniela Mendes da Veiga. A Universidade na política de formação da "Polis" Educadora: saberes articulados na tríade ensino, pesquisa e extensão. In **Filosofia, Educação e Saúde**: Interfaces. Mossoró: UERN, 2012. Pág. 183-213

¹⁸ Esse termo foi utilizado para promover uma indissociabilidade entre a filosofia e as dimensões pedagógicas.

¹⁹ Ver Edgar Morin e Boaventura Santos .

Com base nas questões supracitadas, com os resultados da avaliação, elaboramos coletivamente projetos de pesquisa e extensão universitária transdisciplinar visando à organização institucional, a constituição de uma ética nos projetos de extensão: "Gestão Democrática: uma orquestra articulada entre a escola e universidade", visando alcançar mudanças nas múltiplas dimensões da gestão, desenvolvida na Escola Estadual Senador Dinarte Mariz, em Caicó-RN. A outra ação extensionista transdisciplinar foi o projeto "Universidade, escola e família: conectando valores", desenvolvido na Escola Estadual Otávio Lamartine, na cidade de Cruzeta-RN, visando, a partir do exercício do filosofar, elaborar projetos com as turmas de Ensino Fundamental na tentativa de criar uma cultura de educação de valores, no intuito de possibilitar uma reflexão sobre as crises dos valores éticos da sociedade atual, que afetam a família, a escola e a universidade.

O reflexo dessa problemática ecoa na universidade, nas escolas, gerando uma crise de identidade institucional, profissional, acadêmica e, conseqüentemente, nos espaços escolares com os destinos do dever educacional e da sociedade.

Os conhecimentos da filosofia social e de uma educação para prática social impulsionou as construções coletivas de projetos educacionais de alternativas contra-hegemônicas realizadas em espaços escolares e não escolares através da extensão universitária e nas Ágoras Filosóficas na Escola Estadual Otávio Lamartine, na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, na cidade de Cruzeta-Estado do Rio Grande do Norte-Brasil, fazendo dessa experiência uma referência da Educação no âmbito estadual e nacional.

Entretanto, apesar das conquistas educacionais de interesses sociais sobrepondo aos interesses individuais e as escolas serem subsidiadas por uma teoria social crítica e emancipatória, o poder público não financiaram seus projetos. Surgem a partir daí, o desencantamento e os paradoxos das crises institucionais por

falta de assistência e descasos do poder público; que paralelamente tentam implantar projetos educacionais com altos custos para o Estado, mas desconexos com a realidade escolar. Sendo que, os projetos construídos com a universidade pública em especial a "Estadual-UERN", trabalhamos recursos escassos, com "migalhas", amparados apenas pela comunidade escolar e sociedade civil; articulando saberes da filosofia/ciência/experiência a favor da educação na resolução de problemas.

Assim, visou-se promover uma educação como prática social na resolução de problemas pela força de um capital social e cultural, fazendo das (re) construções coletivas democráticas, identitárias de formação ética a sua âncora. Nesse sentido, o pragmatismo "social" filosófico, das teorias críticas frankurtianas, de reforma institucional e de pensamento como diz Edgar Morin nos ajudaram a pensar a educação em contexto social, plural e complexo. Entretanto, a valorização da filosofia social na escola, na sala de aula, poderia contribuir e estabelecer a legitimidade da universidade pública. Sobretudo, a sua inserção no contexto social com o uso da ciência a favor da educação pela conjuntura das "incertezas" contemporâneas. No entanto, uma educação para resolução de problemas, compreendida como interação social e simbólica desenvolvida pela linguagem, de construções democráticas, de valorização da experiência, crítica e emancipatória precisaria também do apoio do poder público, não apenas nas suas "glórias", mas nos seus projetos de vida.

Assim, torna-se primordial enfatizar a relevância da filosofia social na ação universitária, no contexto educacional, bem como a formação pessoal e social dos sujeitos para o desempenho dos papéis sociais profissionais e cidadãos nas lutas pela democracia e por uma educação desenvolvida para prática social.

A filosofia social e o interacionismo simbólico, com base nas concepções do método de pensar a educação como resolução de problemas, podem ser raciocinados e articulados a partir dos estudos do filósofo George Herbert Mead (1863-1931) na obra "Mente, self e sociedade" (2010). Assim, os embasamentos teórico-metodológicos do interacionismo simbólico e o método de pensar na concepção filosófica de Mead geraram aspirações e as possibilidades de trabalhar a filosofia social no contexto educacional.

Além da filosofia social de Mead, autores como John Dewey, seu coetâneo e contemporâneo do pragmatismo "social" na Escola de Chicago, os estudiosos do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt da segunda e terceira geração como Jürgen Habermas (2012), Axel Honneth (2014) "A luta pelo reconhecimento", Rita Radh Philipp (1996-2014) a "ação educativa numa perspectiva hermenêutica-crítica-emancipativa" e os estudos de Edgar Morin : A cabeça bem-feita (2005), Matthew Lipman (2001, p. 61-63), nas investigações filosóficas a partir das perguntas que podem ser de caráter metafísico, lógico ou ético nortearam as primeiras experiências da filosofia com crianças e jovens, constituíram significados filosóficos e foram de grande relevância para as escolas.

No entanto, o processo de reflexividade da problemática formativa com o uso da ciência a favor da educação, da experiência, da resolução de problemas a partir de um olhar filosófico hermenêutico-crítico e emancipatório foi trabalhado a partir do olhar para "si", para o "outro" e para a sociedade. A memória experiencial intersubjetiva e subjetiva será lembrada nesse artigo, que para Mead, é um elemento essencial para constituição do "self", estudos esses aprimorados na tese de doutorado de Shirlene S. Mafra Medeiros nos estudos da memória, identidade e formação social do sujeito.

2 A Memória Experiencial da Filosofia na Sala de Aula e na ação extensionista

Ao revisitar a memória experiencial da Filosofia Social em sala de aula, para crianças, jovens no ensino médio e na universidade no Departamento de Filosofia, como também em dois livros publicados: "Resiliência e a Ética na escola: do ser ao dever ser, sendo..." da experiência de Educação da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta- Rio Grande do Norte- Brasil, e o Livro "Gestão participativa em Educação : o compasso e o descompasso de uma experiência de democracia em um espaço escolar na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros em Cruzeta e do Projeto de Extensão : O alto preço do silêncio e o cuidado interativo: a violência em suas múltiplas dimensões individuais e sociais"²⁰ desenvolvido nessa escola; percebemos a riqueza construída coletivamente de uma experiência de democracia; de uma educação contra-hegemônica; alicerçada em constituir um "self", uma identidade institucional e uma ética de reconhecimento e de responsabilização social. Essa identidade "foi" e está sendo "ressignificada" nas interações sociais, através da linguagem, das memórias experienciais incorporadas pelos sujeitos na ação social.

Essa ética de responsabilização social e da indissociabilidade entre o sujeito e a sociedade de uma educação para prática social constituída no processo formativo de formar, formar-se, formar o "outro" e conseqüentemente a sociedade, torna-se possível ao compreender um conceito filosófico de George Herbert Mead: "o ser só será um ser para si, quando for um ser para o outro", colocar-se no lugar do "outro" o

²⁰ Ver: Projeto de Extensão – SIGPROJ- UERN -Memória, Identidade e Formação Social do Sujeito: a educação e o caráter social da vida humana na constituição do 'Self'. www.uern.br

que nivela e correlaciona a ontogênese e filogênese²¹ e o caráter da interdependência das relações sociais.

Nesse sentido, Medeiros (2016, p. 95-95) elucida a relação da interdependência do "Eu", do "Mim" e da hermenêutica interpretativa do sujeito. Essa interdependência das relações intersubjetivas do sujeito pode ser explicitado da seguinte forma: Philipp (1996,108) explica que o sujeito adota a postura do "[...] *otro generalizados* ("Me") *frente a su propia conducta y frente a conducta de otros, a la vez actúa según necesidades e impulsos próprio*" ("I"). Sendo que, ao assumir a postura do outro generalizado, Philipp explica que, ocorre um processo de "[...] *constructo reflexivo en el cual intervienen elementos interpretativos del sujeto*."

Contudo, a construção reflexiva, a intervenção dos elementos interpretativos do sujeito, no nosso entendimento, poderia no processo de constituição do "self" se tornar uma condição de interdependência do sujeito, erigir o princípio de alteridade, ou melhor, de assumir a postura do outro generalizado, frente às imposições da ordem social, tendo em vista o potencial reflexivo do ser nas decisões pessoais e sociais intersubjetivamente.

3 Aspectos Educacionais em George Herbert Mead

A compreensão dos aspectos educacionais em George Herbert Mead torna-se significativa por experienciar a epistemologia do filosofar desenvolvida na experiência educativa da Escola Estadual Otávio Lamartine em Cruzeta-RN. Nesse sentido, Medeiros (2016) afirma que, ao escrever sobre os aspectos educacionais em Mead, como um processo de interação simbólica e social para constituição do self, percebe-se que a educação, a formação e a ciência para o autor são

²¹ Ver: o sentido e significado de Ontogenia e filogenia em Mead (2010) e Casagrande(2014, p.26-27) A ontogênese (refere-se ao ser, a história das pessoas) e filogênese (a história da espécie humana) Mead entende que todos os organismos vivos são sociais por natureza.

indissociáveis para o processo de resolução de problemas. Casagrande (2014, p.82) descreve que Mead “[...] criticou o modelo escolar tecnicado e hermético de sua época porque não explorava adequadamente das dimensões interativas, lúdicas e estéticas como instâncias formativas”.

Dessa forma, Medeiros (2016, p.158) afirma que a educação e o processo formativo na concepção Meadiana “[...] rememora as literaturas em que apareciam personagens de crianças nos séculos XVI, XVII e XVIII; as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas”. Nesses enfoques meadianos sobre a infância, Medeiros (2016) explicita que acerca de todas as atitudes relativas às crianças, Morris (2010. p. 339) descreve que, para Mead, “[...] tanto do ponto de vista moral como de sua educação, consideravam-nas adultos com deficiências que precisavam ser disciplinadas a fim de adquirirem as atitudes adequadas” para o convívio social.

Portanto, Mead elucida que os conhecimentos que a criança deveria aprender seriam incutidos da mesma forma dos adultos e só a partir do século XIX foram verificados investimentos dos interessados na educação infantil em penetrar na experiência infantil e apreendê-la com alguma medida de respeito e cuidado com o processo educativo.

Isto posto, Medeiros (2016, p. 158) explica que “[...] a educação para Mead dar-se-á no primeiro ano de vida especialmente na formação de hábitos que são de importância vital para o processo de escolarização”. No entanto, a autora explica que a educação, no ponto de vista de Mead, vai além do conductismo, dar-se-á nas interações simbólicas e sociais; no processo formativo, é construtiva desde a concepção da vida intrauterina na mediação com a família no diálogo interno, com o desenvolvimento da linguagem, de gestos significantes nas experiências sociais com o meio físico, psíquico e social, em que ocorre, intersubjetivamente, ao longo de toda a vida.

A educação e os problemas de aprendizagem, segundo Mead, processar-se-iam na medida em que pudesse ser analisado o que é comum e peculiar ao indivíduo nas experiências sociais. Assim, poderíamos compreender o processo educativo, os desafios da formação, da inteligência, da aprendizagem, da memória como elementos do construto individual e social do sujeito no processo educativo, que podem ser desenvolvidos intersubjetivamente através da linguagem no convívio social.

À vista disso, para o desenvolvimento do processo educacional, o convívio social, as interações do sujeito com outros indivíduos ou grupos sociais de pertença, os marcos sociais da memória, a mediação e intervenção de educadoras e educadores seriam primordiais, necessárias para as experiências pessoais e sociais do educando na ação formativa para compreender, interpretar e agir no mundo em que vive ao longo de sua existência.

3.1 As Interações Sociais: Jogos e Brincadeiras para Mead

Através da interação social, da mediação dos sujeitos, dos "jogos e brincadeiras", como diz Mead, é que a criança aprende a linguagem e advém desse processo a comunicação e o diálogo com o "eu", com o "mim" e com o outro generalizado, organiza o pensamento e os papéis sociais para a convivência social.

A partir da comunicação, do diálogo internalizado consigo mesmo, o indivíduo adquire conhecimentos nas interações sociais, assume papéis, desenvolve a mente, a partir das experiências sociais, de uma educação intersubjetiva e interdependente.

Uma educação intersubjetiva e interdependente, a que nos referimos, vista aqui como uma instrução com dependência recíproca do "eu", do "mim", do "self" e do diálogo interno com o outro generalizado é construída intersubjetivamente.

Essa educação surgiria a partir de um planejamento social, numa perspectiva crítica e emancipativa, visando fortalecer o capital social, cujas características seriam de suprir as necessidades básicas do indivíduo no processo formativo de interação social, geradora de confiança, de regras de reciprocidade, criadora de uma cultura cívica, de reconhecimento social dos indivíduos, transparente e corresponsável com um projeto de transformação social.

Essas transformações sociais na nossa incursão seriam construídas através de um projeto de sociedade, cujo elemento norteador seria a linguagem, através da palavra construída, no processo de interação social, reformando a mente e, conseqüentemente, as instituições sociais e a sociedade.

Essa ação social seria, no grego, o que é considerado como "metanóia" promotora de mudanças de mentes, da consciência e das ações sociais no indivíduo. O ponto básico seria essa inferência à autoconsciência e à reflexividade nas mudanças de atitudes do indivíduo, dos papéis sociais, pois a crise de identidade educacional não está nos atos, mas nas posições ou atitudes interiores de independência do processo educativo, em que o indivíduo não assume o papel do outro no convívio social, e prevalecem os interesses individuais de pequenos grupos em detrimento aos outros indivíduos sociais.

Assim, todo processo educacional construído poderia surgir para soluções das necessidades básicas do indivíduo e do convívio social, articuladas na polis educadora, com a família, amigos, grupos sociais, nas instituições sociais e nos movimentos sociais, edificadas na constituição de valores construídos social e coletivamente ao longo da interação do indivíduo no mundo social.

3.2. As Premissas do Interacionismo Simbólico na Prática Educativa

Ao enfatizar sobre o Interacionismo Simbólico, constituído por George Herbert Mead (1863-1931), percebe-se a relevância dessa perspectiva para compreender as

novas dinâmicas da realidade social. Nesse sentido, para entender a ação humana, Dalbosco (2017, p.629) explica que é preciso "[...] pensar a educação em contexto social plural e complexo" marcado por formas pós-metafísico de pensamento. Complementando, -Prof^a .Rita M^a Radl Philipp (1996, p.104) retrata que a tradição do Interacionismo Simbólico, com vistas às possibilidades para explicar os processos, mecanismos de mudanças intervêm na estrutura das sociedades modernas e aponta dois pontos fundamentais: que o interacionismo simbólico não é uma tradição uniforme e não podemos considerar uma escola ou teoria no sentido estrito; o outro ponto aborda uma linha teórica que segue as premissas básicas de George Herbert Mead, cujos pontos principais das análises da realidade social não constituem objetos expressos das reflexões dos enfoques fenomenológicos.

Nesse contexto, compreende-se, através das análises de Philipp (1996, p.109), que nem todas as teorias que se identificam com o "paradigma interpretativo" chegam a uma construção intersubjetiva, em termos estritos da interação; em especial os teóricos como Herbert Blumer que culminam com o "Interacionismo simbólico", que foi aluno de George Herbert Mead, insere-se, às vezes, em demasia, nas capacidades interpretativas individuais, durante os atos interativos, que se expressam em três premissas: os seres humanos agem em relação às coisas com base no significado; o significado deriva ou surge das interações sociais com o grupo social de pertença; os significados são modificados pelas pessoas através do processo interpretativo (BLUMER apud PHILIPP/RADL, 1996, 109).

Essas premissas podem refletir as capacidades dos elementos interpretativos e individuais durante os atos interativos, em que o sujeito, intersubjetivamente, constrói e reconstrói as normas sociais, buscando os seus significados para as ações mediante interação social do "Eu", do "Mim", do "Self", do "outro generalizado".

No nosso entendimento, essas premissas explicam que o ser humano orienta suas ações em decorrência dos seus significados. Sendo que esses significados surgem como consequência da interação social, podendo ser manipulados e modificados de acordo com os subsídios interpretativos desenvolvidos pelo indivíduo ao confrontar-se com os acontecimentos, desvendando os caminhos do processo social intersubjetivamente.

Assim, Philipp (1996, p.110) explicita que, na perspectiva interacionista, o sujeito constitui o seu mundo e a si mesmo, socialmente a nível intersubjetivo; sendo que as normas e os valores sociais se incorporam por meio do outro generalizado, de acordo com os significados construídos e reconstruídos nas interações intersubjetivas, em que os esforços do sujeito, em manter sua identidade, são exigências do processo social e possibilita a constituição de uma ética. .

Nessa perspectiva, a teoria ética em George Herbert Mead, no exercício da epistemologia do filosofar, pode ser constituída desde a infância, prevalecendo o caráter social da comunicação, as interações sociais e a experiência do sujeito no processo formativo.

Assim, Medeiros (2016) afirma que se torna necessário formar, formar-se para formar o "outro" e, conseqüentemente, a sociedade. Sendo que, no exercício do filosofar, a compreensão de um indivíduo ético pode ser constituída no olhar da realidade, em suas vivências imbuídas de experiências filosóficas.

Conclusões inconclusas

A memória experiencial das Escolas e dos projetos de ensino-pesquisa-extensão promoveram reflexividade, realizações e autorrealizações com as suas conquistas na práxis educativa. Identidades constituídas democraticamente no processo formativo e nas interações sociais, legitimadas e

incorporadas pelo sujeito objetiva e intersubjetivamente através das experiências educacionais e constituição de uma ética de responsabilização social.

Dessa forma, a interação social permitiu ao indivíduo construir conhecimentos experienciais, cognitivos e críticos; a aprendizagem e o planejamento direcionariam, avaliariam a ação educativa e as condições das experiências sociais. Assim, no processo educativo, poderiam ocorrer erros nos atos; a reflexividade, a inteligência, na solução dos problemas, possibilitaria ao indivíduo resolver os obstáculos, enfrentar as adversidades, os riscos, bem como corrigir as ações e construir identidades com compromissos sociais.

Essas perspectivas educacionais poderiam parecer utópicas, mas, ao contrário, constituiriam a partir do respeito ao indivíduo, do "eu" do "mim" e do "self" de se colocar no lugar do outro, o reconhecimento social para promover uma sociedade mais consciente, crítica, democrática, emancipativa, ao mesmo tempo mais humana e fraterna historicamente, construída intersubjetivamente.

Nesse sentido, de geração em geração, essa compreensão educacional crítica, interdependente e intersubjetiva vai sendo construída, rememorada, e a memória seria um dos elementos primordiais, como diz Mead, para a constituição do self.

Portanto, a memória e a identidade, apesar da sua complexidade em termos epistêmicos, podem ser vivenciadas e (re)construídas através das experiências sociais nos processos interativos do indivíduo nas ações sociais na tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão.

Assim, na nossa inferência, a aprendizagem no processo educacional dar-se-á com a apropriação dos conteúdos das experiências sociais, socializadas através dos grupos de interação do indivíduo com outros sujeitos. O indivíduo no processo formativo vai adquirindo saberes, ampliando as formas de lidar com o

mundo e vai construindo significados para as ações sociais desde a infância ao longo da trajetória do indivíduo.

Portanto, com o uso da linguagem, esses significados auferem maior compreensão, produzindo conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social nas experiências desde a filosofia com crianças, no ensino fundamental, médio e no ensino-pesquisa-extensão. Todavia, a linguagem, como parte integrante do pensamento e elemento presente na ação comunicativa, torna-se base complementar do desenvolvimento intelectual do indivíduo na apropriação dos conhecimentos dos eventos externos ao sujeito e ocorre intersubjetivamente, mediante o diálogo interiorizado consigo mesmo, assumindo uma postura ética.

As conclusões são inconclusas porque não estão acabadas, mas construídas nos projetos de ensino-pesquisa-extensão como uma ação formativa inter e transdisciplinar de valorização da filosofia social e envolve as áreas da Filosofia da Educação para valorização da vida com o propósito de formar e formar-se os estudantes e educadores para promover uma educação para a prática social.

Com isso, como diz Montaigne, "mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia", que, melhor explanando, o autor critica o saber acumulado, empilhado, que não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Do mesmo modo, para Edgar Morin (2014, p.22-23) "Uma cabeça bem-feita" significa aptidões para colocar e resolver os problemas, ligar os saberes e lhes dar o sentido, na visão de George Herbert Mead, experienciar. Sendo que, para o autor, a filosofia deve contribuir eminentemente para o espírito problematizador, como uma força de interrogação e de reflexão para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.

Assim, esse projeto torna-se proeminente pelo próprio contexto social, político, econômico do país, da região seridoense e a necessidade de (re) construir

uma educação social, cidadã, construída a partir de valores, de princípios éticos, resilientes, planejados e construídos coletivamente no processo de interação social com os sujeitos da experiência.

Referências:

ALMEIDA, M. C. X. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & Educação** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).

CYRULNIK, Boris. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Editons.Odile. Jacob. 2001.

DALBOSCO, C. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____, Maraschin Renata. **Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do interacionismo simbólico**. Revista Educação : Santa Maria | v. 42 | n. 3 | p. 629-642 | set. /dez. 2017 | **educação**

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as crianças**. tradução de Luciano Machado. São Paulo: Nova Alexandria.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KOHAN, Walter O (org). **Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo : Summus, 1990. (Novas buscas em educação).

MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Grupo Planeta (GBS), 1999.

_____. **Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MEDEIROS, S. S. M. **Resiliência e a ética na escola**: do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN. Caicó: INFORCENTER, 2010.

_____. **Gestão participativa em educação**: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Natal, RN: Editora. INFORCENTER, 2008.

_____. Pessoa, Daniela Mendes da Veiga. A Universidade na política de formação da "Polis Educadora: saberes articulados na tríade ensino, pesquisa e extensão. In, **Filosofia, Educação e Saúde**: interfaces. Mossoro: UERN, 2012.

MEDEIROS, Shirlene Santos Maфра. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas- BA, nas décadas de 1920 a 1960**: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade. / Shirlene Santos Maфра Medeiros, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Edgar Morin: tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____, **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina.- 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORRIS, Charles W (Org.). **Mente, Self e Sociedade** – Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010 (Coleção Subjetividade Contemporânea).

RADL PHILIPP, R. Mª. "Teoría Crítica y Educación" In: **Historia Y Crítica**, nº 1, Santiago de Compostela, 1991, p.57-71.

_____. Teoría Hermeneútica-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista: UESB, 2014.

_____. **Sociologia Crítica**: perspectivas actuales. Madrid. Espanha: Editorial Síntesis, S.A. 1996.

_____. *La Educación como Interacción Simbólica*, en: **Revista de educación**, nº 145.

_____, MEDEIROS, Shirlene Santos Maфра Medeiros. **IDENTIDADES, GÉNERO Y EDUCACIÓN: MEMORIA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD EN EDUCADORAS EN BRASIL** . Revista Innovación Educativa, Nº 26. 2016

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia na sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 1990

SANTOS, B. S. (Org.). **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SAÚDE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FÓRUM COSATE (SERRA-ES)

BARROS, Maria Elizabeth Barros de;

CRUZ, Cristiane Bremenkamp;

ZAHN, Jomar da Rocha Farias.

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Resumo

Este trabalho traz discussões e fragmentos de uma trajetória de pesquisa-intervenção em Educação, a partir de experiências tecidas no processo de constituição de *Comissões de saúde por local de trabalho* (Cosates) em escolas do município de Serra-ES. Acompanha também a constituição do *Fórum Cosate* que alimenta esta pesquisa a partir de uma prática transdisciplinar em que participam diferentes instituições, além da comunidade civil, na constituição de políticas públicas para o cuidado à saúde no âmbito da Educação. Situamos a prática da *Conversa* e da *Roda* em uma perspectiva transversal como ferramenta teórico-metodológica para uma experiência ético-política-formadora, como força motriz para a produção de saúde. Assim, o trabalho apresenta a potencialidade de coletivos de trabalho como modo de fazer frente à massificação e individualização que nos segmentariza e despotencializa no contemporâneo e, deste modo, afirma a produção de saúde e cuidado assentada em um corpo histórico, democrático, corpo da produção de subjetividades.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Cogestão.

1 Introdução

Com este trabalho pretendemos apresentar algumas tessituras que compõem nossa entrada em um fórum sustentado desde 2012 com o objetivo de ampliar conversas e debates sobre a relação entre *saúde* e *trabalho* no ambiente escolar, mais especificamente no município de Serra – ES. Este fórum conta com a participação²² de diferentes instituições, entidades e representantes civis e tem se pautado na direção de coletivizar análises, saberes e fazeres que permeiam as questões laborais no contexto educacional.

Os encontros do fórum têm ajudado a propor e vislumbrar a constituição do que chamamos de *Comissões de Saúde por local de trabalho* (Cosates) nas escolas. As Cosates configuram uma aposta coletiva na produção de espaços cogestivos de avaliação do trabalho, tendo como diretriz subsidiar o compartilhamento, a circulação de afetos e de palavra em torno do tema *saúde do trabalhador*.

É importante ressaltar que não pretendemos tornar as Cosates um modelo a ser implementado, tampouco apostamos que esta seja a única forma de organizar espaços cogestivos de produção de saúde. As Cosates são o dispositivo que experimentamos e visamos ampliar, apostando que outros podem ser inventados a depender dos contextos singulares e dos trabalhadores envolvidos em territórios específicos de atuação.

²² Podemos elencar as seguintes entidades envolvidas na construção desse fórum: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividades e Políticas/Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalho/Ufes (Nepesp/ Pfist); Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo (Cerest/ES; Ministério Público do Espírito Santo (MP/ES); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes),; Conselho Municipal de Educação de Serra (CME/Serra); Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro); Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura de Serra; profissionais de escolas municipais e de outros órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Serra.

Nosso objetivo é dar visibilidade a um trabalho que não está prescrito, mas que é realizado cotidianamente. Assim, afirmamos uma aposta de nos orientarmos por uma análise micropolítica²³ de acompanhamento dos processos em curso, o que significa dizer que pretendemos incluir uma abordagem que considera e privilegia relações de força que se atualizam nesses encontros, produzindo subjetividades e modos de viver mais potentes e menos limitadores. Apostamos também na análise dos processos de trabalho e no compartilhamento de estratégias de ação como formas genuínas de fazer frente à massificação, sujeição e despotencialização da vida coletiva.

Além disso, vale frisar que a política do conhecimento com a qual nos conjugamos é pautada na inventividade e na construção de sentidos e práticas inovadores na tessitura do viver. Deste modo, nos distanciamos de uma política de representação de supostos mundos objetivos e *já dados*. Norteamo-nos por questões, tais como: *É possível uma Política de Atenção à Saúde do Trabalhador em Educação? É importante... E, por que não dizer, necessário falar de saúde no trabalho? Discutir o trabalho na educação?* (BARROS, CARDOSO, CÉSAR, 2018 p. 12 – no prelo).

Diante do alto índice de absenteísmo²⁴ e das sofreguidões compartilhadas cotidianamente notamos a pertinência cada vez mais urgente de incluirmos nos

²³ Para Deleuze e Guattari fazer análise micropolítica não tem nada a ver com tamanho: não se trata de pensar que o grande – a sociedade, o Estado – se distingue do pequeno – o indivíduo e suas relações intra e interpessoais, tais como homem-mulher, patrão-empregado, enfim, o *pequeno cotidiano* da vida em família, na escola, em casa ou no hospital, a pequena parte ou unidade. Micro refere-se a dimensão dos processos de constituição da realidade: a realidade em vias de se instituir e desmanchar. Enquanto macro refere-se à realidade em suas formas constituídas – aqui também, tanto no nível individual quanto grupal. Daí decorre, segundo os autores, que *tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica* (DELEUZE E GUATTARI, 1996 p 90).

²⁴

A palavra absenteísmo tem sua origem francesa (*absenteisme*) e significa falta assiduidade ao trabalho ou outras obrigações sociais. É também conhecido como ausentismo ou absentismo, cuja definição pode ser caracterizada como o hábito de não comparecer ou de estar ausente ao trabalho; falta de assiduidade, ou seja, ausências ao trabalho quando deveria estar presente (GEHRING JÚNIOR ET AL., 2007).

espaços de trabalho um tempo propício ao diálogo sobre o trabalho (de modo transversal²⁵ e lateralizado) que se configure como construção coletiva do saber-fazer e, assim, possamos nos fortalecer coletivamente e *reencantar o concreto*²⁶ de nossas práticas.

Tais espaços de diálogo parecem limitados quando se apresentam disponíveis apenas durante os intervalos das aulas, nos corredores, no pátio, nos momentos *antes* ou *após* o expediente e nos horários do *cafezinho*. Consideramos que é cada vez mais pertinente garantir *durante o horário* de trabalho na escola, isto é, em horários que componham a *carga horária* oficial dos trabalhadores, a inclusão de momentos de discussão e construção compartilhada que abram caminhos e deem suporte para a ação cotidiana.

Nesta perspectiva surge a aposta no projeto de lei das Cosates, que tem sido debatido por uma ampla comunidade de pesquisadores e trabalhadores da educação, com vistas a contribuir para a garantia e sustentação de espaços democráticos de conversas e análises *a partir* do trabalho, *sobre* o trabalho e *no* trabalho.

2 Pistas de experiências concretas: o aumento da potência de agir no Fórum Cosate

Não é muito simples relatar uma experiência. Há sempre muitas vias possíveis e a cada linha puxada nós não descrevemos simplesmente a realidade,

²⁵ Trata-se de um conceito proposto por Guattari (1964) que aponta para a quebra da organização comunicacional que hierarquiza verticalmente os diferentes ou horizontaliza os iguais num *espírito de corpo*. A desestabilização destes dois eixos organizativos se faz pela transversalidade - terceiro eixo - onde não é mais possível ou necessário a fixação de atores e saberes, isto é, onde as fronteiras se interferem experimento-se a dimensão do *fora* das organizações, onde o grupo experimenta sua dimensão de coletivo.

²⁶ Fazemos referência ao convite de Francisco Varela (2003) ao nos convocar à destestabilização e ao estranhamento diante de modos habituais de se relacionar, pois segundo o autor *é no momento durante o qual ocorre colapsos que efetivamente se realiza o nascimento do concreto* (VARELA, 2003, p. 76).

mas a transformamos e produzimos. Nesta sessão do trabalho nosso objetivo é narrar algumas cenas e desdobramentos zigzagueantes que compõem a processualidade de uma pesquisa-intervenção. De saída, é necessário afirmar que não fugimos de um eixo ficcional: ao contrário, nisso consiste nossa aposta.

Afirmar a invenção da realidade, no entanto, não nos isenta da responsabilidade de cuidar dos sentidos que produzimos coletivamente e, por isso mesmo, de partilhar olhares que - certamente divergentes - almejam a produção do *comum*, entendido de modo abrangente como a possibilidade de diferirmos de nós mesmos na relação com o outro (humano e não humano).

É preciso também dizer que tampouco seguiremos uma cronologia dos fatos, nosso objetivo é, antes, retomar alguns fios de memórias a partir de intensidades experimentadas em uma qualidade temporal que ultrapassa a objetividade. A experiência formativa em desdobramento tem sido pautada na formação *no* e *pelo* trabalho, em política pública formulada *com* e não *para* os trabalhadores. O projeto-piloto que teve em vista experimentar a efetivação de Cosates nas escolas alimenta esta pesquisa a partir de uma efetivação (temporária) em duas escolas da rede municipal de Serra/ ES, a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EMEF) Manoel Carlos de Miranda e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Olindina Leão Nunes.

Ambas escolhidas após debates no Fórum, onde se propusera um curso de formação para os trabalhadores da educação voltado para a discussão do Projeto de Lei que instituiria as Cosates. Os encontros ocorreram de maneira intercalada: o primeiro na Fundacentro, na semana seguinte na EMEF Manoel Carlos de Miranda, e a semana seguinte, por sua vez, no CMEI Olindina Leão Nunes. Depois desse ciclo retomava-se a mesma escala de intervalos dos espaços coletivos até concluírem onze encontros num percurso ocorrido às segundas-feiras entre 29-09-2014 a 15-12-2014.

Nestas experiências pudemos ainda que temporariamente provocar uma reorganização da carga horária dos professores - que foi arduamente negociada com a Secretaria de Educação para viabilizar a contratação de professores que substituíram as trabalhadoras para participarem da experiência piloto. Cada uma delas foi liberada da regência de classe ou de outras tarefas na escola. Tal decisão possibilitou a participação delas em onze encontros semanais, quatro horas por semana, para atividades de trabalho, além do processo de dispersão, que implicava em ações programadas pelas trabalhadoras a serem desenvolvidas nos seus locais de trabalho. As participantes traziam as experiências laborais e conjuntamente debatíamos alguns conceitos e conteúdo nos encontros presenciais. No momento das atividades de dispersão os membros da comissão discutiam os temas dos encontros - por um lado articulando suas práticas no ambiente de trabalho e, por outro, espalhando o conteúdo estudado para outros trabalhadores da escola.

Para que as Cosates possam se instituir é necessário um processo de formação com a finalidade de discutir e propor modos de ação nos locais de trabalho, que é a função das comissões, tais como: mapas de risco nas escolas, entrevistas, encontros de análise sobre o trabalho em educação, conversas sobre o que produz saúde e adoecimento nas escolas, dentre outros temas que seriam elencados ao longo do processo formativo. Nos encontros discutia-se sobre riscos e potencialidades à saúde com relação ao trabalho na escola, em articulação à rede de serviços em saúde do trabalhador.

Durante estes encontros de formação as trabalhadoras traziam falas de colegas que expressavam uma descrença quanto à efetividade das Cosates, como por exemplo: *participar da Cosate é fugir do trabalho...* Então, um dos maiores desafios, certamente, tem sido produzir sentidos sobre as comissões, sobre as Cosates, que não reduza tal experiência como *ajuntamento de pessoas para morcegação, escapulida do trabalho para tomar cafezinho*, etc. O desafio tem sido

construir com os trabalhadores estratégias para que tais comissões possam se constituir em dispositivo importante para colocar em análise os processos de trabalho, vislumbrando sua transformação e, conseqüentemente, produção de saúde no trabalho. Essa não tem sido uma tarefa fácil, pois a descrença nas políticas governamentais no município tem produzido muito descrédito e desânimo nas trabalhadoras.

Outro evento no processo de formação das Cosates merece destaque, uma vez que nos indicou linhas de potência no enfrentamento de desafios que o cotidiano nas escolas nos coloca. Em um sábado letivo discutiu-se um texto chamado: *Saúde, cadê você? Cadê você?* (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003) dentro do contexto de uma atividade de dispersão. No dia proposto para atividade, no entanto, não fora possível reunir-se, pois a escola estava ocupada por desabrigados em decorrência das fortes chuvas no município. Entretanto, uma reorganização do planejado anteriormente promoveu maior engajamento dos participantes no encaminhamento das estratégias para driblar as adversidades e, inesperadamente, aumentou o número de pessoas engajadas na atividade. Tal movimento nos indicou a força de contágio que as comissões podem produzir. Esse foi um bom indicador. Como criar estratégias que fortaleçam contágio e aquecimento de redes?

É interessante pontuar que aos momentos de lamento e diagnóstico das situações-limite vivenciadas no chão da escola acompanhava-se e ainda acompanha, frequentemente, um traçar de linhas propositoras, o que marca passagens de posturas centradas na queixa para uma postura organizada em torno de uma análise coletiva visando mudanças e ações concretas. Esse é o objetivo. Não se trata de uma proposta idealizada de desaparecimento das adversidades, ao contrário, o que movimenta as Cosates é, exatamente, sua força de produção de

controvérsias nas escolas, como agonísticas que colocam em debate uma multiplicidade de modos de pensar, sentir, trabalhar e conviver.

Tal multiplicidade mantém-se ancorada em ambivalências, momentos de engajamento, de aposta no coletivo e também outros momentos de desânimo. Entretanto, na continuidade do trabalho do Fórum Cosate temos visto um número cada vez maior de elementos levados para a análise coletiva, aliado ao surgimento de estratégias para ação. Quer dizer, diante de muitos vetores adocedores e da condição produtivista que marca o modo capitalista de produção, os desafios das situações locais e experiências vividas coexistem com um *dever* de lutas. Afinal, não existe contradição entre rigidez, singularidade e a partilha. O desafio cotidiano nesta pesquisa-intervenção é, portanto, *olhar* para o emaranhado de forças e tecer saídas possíveis.

3 O projeto de lei

A partir de uma série de discussões provocadas em meio a esse movimento foi produzida uma proposta de Projeto de Lei a ser apresentada aos órgãos competentes, instituindo as Cosates no município de Serra, no intuito de contribuir para a promoção de saúde no ambiente escolar. A estratégia de Comissões por Local de Trabalho não é invenção nossa, é um dispositivo previsto nas regulamentações que direcionam as políticas de saúde do trabalhador no Brasil.

Tais diretrizes, baseadas no Movimento Operário Italiano (MOI), partem do pressuposto que os trabalhadores não podem ser dispensados da análise dos processos de trabalho. Não cabe, apenas aos especialistas a função de analisar as condições de trabalho em situações concretas. O trabalhador é convocado como protagonista nesse processo. Um diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da experiência dos trabalhadores é o caminho para a transformação das condições de trabalho que produzem adoecimento.

Como já mencionamos, uma preocupação do Fórum foi a de construir uma lei com a participação dos sujeitos que operam diretamente nesse campo – uma política pública formulada *com* e não *para* os trabalhadores, seguindo as diretrizes do MOI que indicamos. A implantação das Cosates como política pública se configura num desafio, pois objetiva reunir os profissionais da educação num horário comum para o desenvolvimento das atividades da Comissão, tendo em vista a possibilidade de fazer frente ao processo de segmentarização tão frequentemente alimentado nas escolas em geral. Implica, pois, em desafiar um modo de organização do trabalho em educação que considera que o trabalho nas escolas está reduzido à regência de classe, ao que é chamado de *professor auleiro*.

A organização do espaço escolar (em salas, turmas, turnos, aulas) imprime um ritmo em que, sozinho, o trabalhador precisa lidar com as adversidades do cotidiano de trabalho (LOUSADA; BARROS, 2008). Momentos de análise coletiva dos processos laborais, fundamentais para a promoção da saúde numa perspectiva ampliada (CLOT, 2010) são raros ou inexistentes. Nessas circunstâncias, o modo de funcionamento construído com o trabalho das Cosates é fruto de um esforço coletivo e de uma ação colaborativa que envolve diversos segmentos, a fim de experimentarmos outros modos de habitar e produzir escolas.

A parceria entre a SEDU-Serra e movimentos populares, como o Fórum Cosate, tal como se deu e ainda hoje se efetiva, indica a viabilidade da construção de uma política efetivamente pública, a qual pode ser definida como efeito de um desejo e ação coletivos (BENEVIDES; PASSOS, 2005). Tal aspecto se apresenta constantemente no modo de envolvimento dos participantes com o Projeto, no engajamento dos mesmos com as atividades e as produções possibilitadas a partir disso. De modo geral, é possível afirmar que as ações das Cosates perspectivam um trabalho coletivo, colaborativo e cogestivo. As Cosates não se constituem como uma mera execução de atividades demandadas por um agente externo, mas como

uma produção dinâmica oriunda do desejo de realizar esse trabalho no concreto das situações.

Esta observação é relevante se considerarmos que várias comissões existentes em diversos órgãos governamentais são tomadas como *mais um trabalho*, algo meramente burocrático ou enfadonho. Cabe, nesse sentido, avaliar a longo prazo os efeitos de promoção de saúde e prevenção de adoecimento possíveis de serem disparados por tais Comissões, de modo a estimar a sua potência para produção de cuidado e saúde, além de, inclusive, reduzir custos que o alto índice de absenteísmo do trabalhador adoecido acarreta para os cofres públicos. No entanto, há desde o início da proposta e talvez em analogia a outras iniciativas no âmbito da saúde do trabalhador, uma desconfiança e apreensão quanto ao papel fiscalizador das Cosates.

O modo dialogado e a construção da função-Cosate como disparadora de discussões locais para a análise coletiva do trabalho caracterizam-se pelo esforço constante de deslocamento do lugar de **fazer para** a fim de passar ao **atuar com**, propiciando o que se pode designar por vigilância como acompanhamento de processo, sendo a fiscalização constituída num exercício de validação coletiva e não de regulamentação externa.

É no exercício de analisar coletivamente os processos de trabalho que as conversas sobre saúde e trabalho podem ganhar outros tons, para além da dimensão de se pautar apenas na tríade trabalho/sofrimento/doença e configurar uma fiscalização externa. Mais do que labutar para viver, ou seja, *suportar* o trabalho, os espaços de conversa sobre os processos e modos de organização das atividades na escola têm como efeito novos modos de se relacionar nas redes em que esta ampla tessitura se compõe.

Assim, emergem enunciados tratando do trabalho como algo que pode produzir saúde, aproximando-se de sua definição como *um poder de ação sobre si*

mesmo e sobre o mundo, adquirida junto dos outros (CLOT, 2010, p. 111). Ou seja, trata-se de produção de saúde no trabalho como exercício coletivo de colocar em análise os processos ligados à atividade e, por isso mesmo, intervir, deslocar, criar novo contexto para viver a partir da construção grupal de alternativas aos problemas que surgem. A aposta com as Cosates é produzir modificações importantes fomentando o trabalhador da educação como gestor e agente fundamental no conhecimento e análise das atividades que realiza.

4 Metodologia

Conduzimos o trabalho da pesquisa-intervenção (ainda em curso) na ampliação da *extensão dialógica* como proposta metodológica, ética e política (FREIRE 2003; 1994). As Cosates são uma estratégia da Política Nacional de Saúde do Trabalhador para dar passagem à participação, o protagonismo e a autogestão dos trabalhadores. O Fórum Cosate, como experimentação coletiva de Políticas Públicas, é também uma aposta de que novas paisagens existenciais sejam experimentadas, no exercício de um novo e provisório corpo atento às meticulosidades e aos interstícios que constituem a produção de saúde docente.

Uma gama de ações tem sido realizada, tais como: reuniões com professores nas escolas; visitas a setores de saúde do trabalhador e de perícia laboral; reuniões com diferentes setores da gestão municipal; parcerias interinstitucionais e com o sindicato dos trabalhadores, entre outras, diagramando e visibilizando problemáticas e estratégias de ação.

O próprio método de escrituração desta pesquisa e de sua constituição também se pauta em *rodas de conversação*, na medida em que, como aponta Stengers (1990), pesquisar é produzir interesse e controvérsias que constituam questões políticas e enfatizem a reinvenção de sentidos, criação de histórias,

vínculos e relações de força favoráveis à sustentação da produção de diferença e engendramento de multiplicidades.

Considerações finais

O que o produzimos em nossos trabalhos retroage sobre nós produzindo modos de subjetividade mais ou menos conectados com as regiões de força e aumento da potência de agir. Assim, o que está em jogo na condição humana é a abertura para a coconstrução de outros mundos, e, em última instância, a criação de paisagens existenciais comprometidas com a coprodução do comum. Apostar nas Cosates é vislumbrar pequenas rasuras no modo habitual e automático de nos conduzir, é abrir brechas que apontem, no percurso, para a *obra inacabada e a feitura movente de nós mesmos*. Tal composição só é possível quando nutrimos espaços de diálogos, compartilhando, fazendo, aquecendo redes, criando possíveis para os cotidianos escolares.

Referências:

BARROS, CÉSAR, CARDOSO. (2018). **Conversas Preliminares**. In: Caderno de Formação Saúde no Trabalho em Educação. (Orgs) Bonaldi, Correia, Cruz. São Paulo: Editora Fundacentro (no prelo).

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. **A humanização como dimensão pública das políticas de saúde**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2005, vol.10, n.3

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (org.) **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1996). **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 3). Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei Estadual nº 5.627 de 03 de abril de 1998, sobre as Comissões Estaduais de Saúde do Trabalhador (COSAT)**. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Assembléia Legislativa, Vitória, 1998. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/L5627.html>. Acesso em: 03 abr. 2017.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. **Educação e atualidade brasileira** (2003 3ª ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

GUATTARI, F. **A Transversalidade** (1964). In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.

GEHRING JUNIOR, G et al. **Absenteísmo-doença entre profissionais de enfermagem da rede básica do SUS de Campinas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 10, n3, p. 401-409, 2007.

LOUSADA, A. P.; BARROS, M. E. B. **Trabalho docente: entre prescrições e singularidades**. In: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STENGERS. Isabelle. **Quem tem medo da ciência? Ciência e poderes**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VARELA, F. **O reencantamento do Concreto**. In: *Cadernos de Subjetividade: Saúde e Loucura*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

SANTOS, Célio Moacir

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
E-mail: moacircelio@yahoo.com.br

Resumo

Apresentamos um minicurso intitulado, "Sistemas de equações lineares em livros didáticos (1930-1970): apontamentos para formação inicial e continuada de professores de Matemática e áreas afins", no sentido de possibilitar mais conhecimentos sobre a História da Educação, História da Educação Matemática e uma reflexão sobre a própria história do conteúdo de sistemas de equações lineares. Pretendemos com esse minicurso proporcionar aos professores, estudantes de Matemática ou áreas afins, entender as mudanças ocorridas no conteúdo, através de uma perspectiva histórica, tratando de particularidades presentes nos livros didáticos. Os participantes do minicurso responderam a um questionário que foi analisado de forma qualitativa seguindo os pressupostos de análise de conteúdo de Laurence Bardin, elencando categorias de análise. De acordo com as narrativas percebemos que muitos dos professores e estudantes desconhecem tais aspectos históricos.

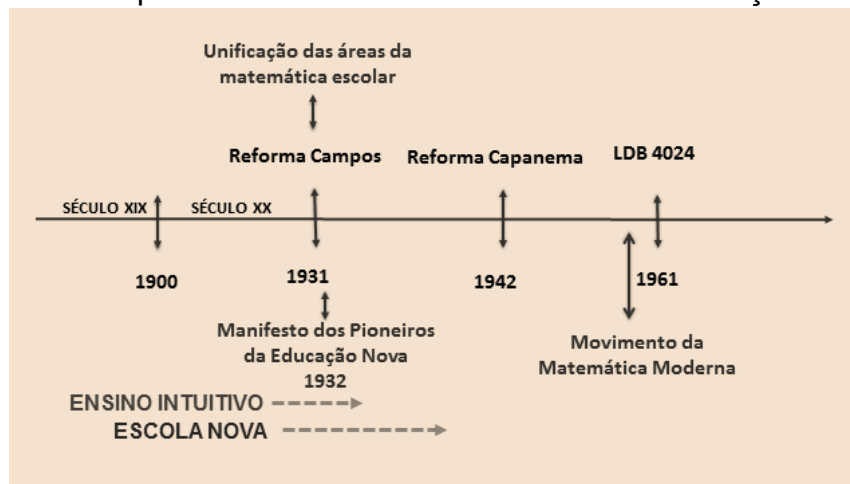
Palavras-chave: Sistemas de Equações Lineares. História da Educação. História da Educação Matemática. Livro Didático.

Introdução

Para integrar uma pesquisa já em desenvolvimento realizou-se na cidade de Aracruz – ES, em uma escola pública, um minicurso intitulado, "Sistemas de equações lineares em livros didáticos (1930-1970): apontamentos para formação inicial e continuada de professores de Matemática e áreas afins", no sentido de possibilitar mais conhecimentos sobre a própria disciplina, sobre a história dos sistemas de equações do primeiro grau e uma reflexão sobre a história dos conteúdos escolares.

Tratou-se no minicurso, de aspectos históricos relativos às equações e sistemas de equações lineares, ainda, discorrendo sobre determinados pontos de algumas tendências pedagógicas e reformas ocorridas no Brasil, a partir de fins do século XIX até a década de 70 do século XX.

Figura 1 - Esquema demonstrativo dos marcos na educação brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor

O estudo dessas tendências e reformas se justifica, devido à análise feita em diferentes livros didáticos, no assunto de sistemas, publicados nesse período. Os autores analisados foram: Antonio Trajano (1932), Algacyr Munhoz Maeder (1948), Osvaldo Sangiorgi (1959), Ary Quintella (1961), Osvaldo Sangiorgi (1965) e Agrícola Bethlem (1969).

Corrêa (2000) diz que a utilização de livros didáticos em pesquisa histórica é testemunho de diversos valores, tais como: morais, éticos, sociais e cívicos. Nesse sentido ainda há muito a ser desvendado, por se tratar de um material com contribuição significativa para a História da Educação. Fonseca (1999) retrata bem a importância que o livro didático vem ganhando como fonte de pesquisa.

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da

engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo. (FONSECA, 1999, p. 204).

Pretendemos com esse minicurso proporcionar aos professores, estudantes de Matemática ou áreas afins, entender as mudanças ocorridas no conteúdo de sistema de equações, através de uma perspectiva histórica, elencando particularidades presentes em livros didáticos.

De acordo com Fiorentini (2003), muitos estudos e pesquisas estão sendo realizados com o foco na formação docente, sendo uma busca constante a melhoria do ensino no Brasil. Chamamos a atenção para a formação continuada de professores, como uma necessidade constante que lhes possibilite refletir sobre a sua prática, propiciando mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, vamos ao encontro de Carvalho (2007) ao afirmar que a mudança só vai ocorrer quando o professor aprimorar a sua prática. Sem a transformação da sua *práxis*, os docentes permanecerão nos mesmos erros do passado, não conseguindo atingir o objetivo principal, que é a melhoria da educação.

Portanto, nosso minicurso tem o intuito de fornecer ao docente e todos aqueles que, de alguma forma, estão ligados à educação, elementos que o motivem a sempre buscar a história de um determinado conteúdo e compreender as transformações ocorridas, ao longo do tempo, que podem estar associadas a uma tendência pedagógica ou a uma reforma da legislação.

No entanto, ressaltamos que, esse artigo tratará especificamente das respostas dadas pelos participantes do minicurso a um questionário com oito perguntas que foi entregue ao final da apresentação. As perguntas objetivam analisar de forma qualitativa, qual a percepção que os professores têm em relação a três categorias, História da Educação, História da Educação Matemática e História de um conteúdo escolar. Essas três categorias são elencadas segundo os pressupostos da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

1 O minicurso

Consentimos que o minicurso seria a melhor maneira de atender a exposição da nossa pesquisa. Essa atividade foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Misael Pinto Neto, localizado no município de Aracruz, no Espírito Santo. Foi feito um convite para a participação do trabalho, que seria aberto para docentes de Matemática e áreas afins, de toda a rede escolar, e estudantes de um curso de licenciatura em Matemática.

O minicurso constou de três etapas, a primeira se fixou na apresentação das propostas e objetivos, seguindo da apresentação dos materiais e explanação dos tópicos e, na terceira, foi entregue um questionário aos participantes no intuito de verificar a compreensão dos mesmos sobre o assunto.

Figura 2 - Esquema de apresentação do minicurso



Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciamos o minicurso, expondo a proposta e os objetivos da nossa pesquisa. No momento da segunda etapa, realizamos um breve relato histórico sobre o

assunto sistema de equações, seguido da apresentação dos livros, com algumas características de cada autor. Em pequenos grupos, os integrantes puderam se inteirar do conteúdo de sistema de equações com mais detalhamento, observando como o mesmo era tratado pelos autores em épocas distintas. O manuseio dos livros didáticos e a discussão que se seguiu contribuíram para que os participantes tivessem outro olhar para algumas transformações que um determinado conteúdo escolar pode apresentar ao longo de um período.

Aplicamos um questionário sobre o minicurso, com o objetivo de coletarmos as impressões que os participantes tiveram, se o mesmo acrescentou alguma informação desconhecida e se necessitava de mudanças ou adaptações.

2 Embasamento teórico metodológico

Obtivemos um total de treze integrantes, que se dispuseram a participar do minicurso e realizar uma avaliação do mesmo, respondendo a um questionário, do qual fizemos uma análise qualitativa dos dados.

A análise qualitativa dos dados permite que o pesquisador procure interpretar os fenômenos estudados. Para Neves (1996) esse tipo de pesquisa assume diferentes significados no campo das ciências sociais visando sempre uma decodificação de um emaranhado de significados.

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, [...] os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno (NEVES, 1996, p.2).

Para embasar esse tipo de investigação e por entendermos que no universo das pesquisas qualitativas, na análise de conteúdo, as características de um determinado fragmento, também são levadas em consideração, vamos ao encontro de Laurence Bardin. Essa pesquisadora trata da técnica que aprecia as

comunicações, fazendo análises das mesmas. Bardin foi professora de psicologia na Universidade de Paris V. A mesma aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas. Bardin (2011) evidencia a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de superar as indefinições, de investigar e de constatar as indagações.

Para Bardin, a análise de conteúdo significa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Preparado o material, que são os questionários, se constituindo uma das primeiras fases da análise de conteúdo, fizemos uma exploração do material que Bardin (2011) define como sendo um momento de codificação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo encontram-se palavras chave agrupadas em categorias. E por fim temos o tratamento dos resultados que compreende as inferência e interpretações, contidos nas respostas do questionário. O método de análise de conteúdo pode ser sintetizado de acordo com o seguinte quadro.

Quadro 1: Síntese da análise de conteúdo

Método de análise de conteúdo	
Material (documentos em geral)	1. Leitura ampla
	2. Criação de categorias
	3. Separação dos registros
	4. Análises

Fonte: Elaborado pelo autor

3 Narrativas e reflexões

Embora o minicurso tenha contado com outras etapas, nos atentaremos a analisar apenas a última etapa, em que foi entregue aos professores um questionário. Aqui iremos trazer algumas narrativas dos docentes, bem como, análises referentes a essas falas.

Na aplicação do questionário sobre o minicurso, com o objetivo de coletarmos as impressões que os participantes tiveram sobre o material e para resguardar as suas identidades, nomeamos os dez professores por P1, P2, ..., P10 e os três integrantes licenciandos por A1, A2 e A3.

Destacamos algumas repostas dadas pelos participantes referentes ao questionário. Em conformidade com os nossos referenciais teóricos metodológicos, as respostas dadas pelos participantes se correlacionam com as categorias de análise propostas, a saber:

- História da Educação;
- História da Educação Matemática;
- História de um conteúdo escolar.

1. Quais as impressões que você teve do minicurso?

- "As impressões foram as melhores. Foi possível fazermos um paralelo do passado e do presente a respeito do estudo de sistemas". (P3)
- "Tive boa impressão, pois pude perceber como o sistema linear foi se modificando ao longo do tempo". (P6)
- "Muito bom saber um pouco da história de um conteúdo escolar". (A1)
- "Maravilhoso, passei a observar a Matemática com um olhar diferenciado, ampliou meu conhecimento e pude sanar algumas dúvidas sobre a história dos sistemas de equações". (A2)

2. O minicurso acrescentou informações que você desconhecia?

- "A história". (P1)

- “Sim. Parte histórica e as formas como eram abordados os sistemas de equações”. (P3)
- “Sim. Os livros e as mudanças na escrita do conteúdo de sistemas de equações”. (P4)
- “Sim. A abordagem dos autores referente ao assunto no decorrer do período de 40 anos”. (P5)
- “A parte histórica dos conteúdos”. (P7)
- “Sim. Não conhecia sobre as reformas”. (A1)
- “As transformações que ocorreram na Matemática”. (A2)

Embora tenhamos transcrito apenas algumas das respostas, todos os integrantes consideraram o minicurso válido. Sublinhamos que A1, A2, P1, P3, P4, P5, P6 e P7 foram os que ressaltaram a *abordagem histórica de um conteúdo escolar*, contudo, percebemos que todos os participantes desconheciam os aspectos históricos relativos às equações e sistemas de equações lineares. Muitos explicitaram não ter conhecimentos sobre *aspectos históricos da Matemática* e alegaram, também, desconhecer as tendências educacionais e reformas ocorridas no século XX.

3. O minicurso mudou sua visão sobre algum aspecto relativo:

- às correntes pedagógicas abordadas:
() Sim () Não
- à legislação educacional:
() Sim () Não
- à importância da história da Educação Matemática na formação docente:
() Sim () Não
- à importância da análise de livros didáticos:
() Sim () Não

Todos responderam afirmativamente cada item dessa pergunta. Isso confirmou as nossas hipóteses iniciais sobre o desconhecimento de aspectos ligados à legislação educacional e da *História da Educação Matemática*.

4. Você sugere alguma mudança para a condução do material desenvolvido?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, descrevê-las.

– “Ter um tempo maior”. (A1)

Embora A1 seja o único participante que, nesta questão, sugeriu que o minicurso deveria ter um tempo maior, outros, relataram, verbalmente, que também gostariam que tivéssemos mais tempo para as discussões.

5. Você considera importante que a proposta do material seja utilizada nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Matemática e áreas afins?

Houve unanimidade de que o material é relevante para a formação inicial e continuada para a docência da Matemática e áreas afins.

6. Há algum aspecto não contemplado que você desejaria que o material abordasse?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, descrevê-lo.

– “Detalhar um pouco mais sobre a Matemática Moderna”. (A1)

Um dos participantes sugeriu que houvesse uma abordagem maior mais sobre a Matemática Moderna presente nos livros didáticos. A sugestão foi acatada e procuramos trazer mais elementos que caracterizassem essa modernização da Matemática em nosso material.

7. Quais os aspectos do minicurso que você considera mais relevantes?

- “A importância do resgate à história para o ensino de sistemas ou qualquer outro conteúdo”. (P1)
- “Tudo que foi abordado porque eu não conhecia nada”. (P2)
- “O paralelo feito entre os livros didáticos e os autores de diferentes épocas a respeito do enfoque dado ao conteúdo de sistemas”. (P3)
- “A importância de se falar e estudar a história do conteúdo ao ser levado para a sala de aula”. (P4)
- “Sistemas de equações nos livros didáticos e suas mudanças”. (A1)

A partir das respostas, podemos verificar que, o resgate da *história de um conteúdo escolar* e o conhecimento sobre as mudanças ocorridas em um determinado período se fizeram relevantes. Alguns desses conhecimentos não são para serem compartilhados com os alunos, mas sim, para que o docente tenha uma melhor percepção e compreensão da sua disciplina, redimensionando a sua prática na sala de aula, a partir de uma reflexão crítica sobre um conteúdo escolar. A *História da Matemática* pode ser trabalhada em sala de aula e trazer mais motivação e significado para os estudantes, sendo importante que o docente se aproprie dessa história.

Considerações finais [dos participantes]

- “Espero que (...) a História da Matemática possa fazer parte do livro didático, em cada conteúdo abordado”. (P1)
- “O minicurso foi muito bem dirigido e podemos observar diversos aspectos, até então desconhecidos, a respeito de sistemas, desde a parte histórica até a análise de obras de diferentes autores”. (P3)
- “Este Minicurso foi de grande aprendizagem [para mim] como docente, saio dele com mais interesse de me aprofundar [no assunto de modo a remodelar] meus planejamentos de aula”. (P4)
- “Consegui me lembrar de alguns professores e sua maneira de trabalhar. No conteúdo de sistemas, era dada apenas a visão algébrica, o que, na verdade, acontecia era que esses professores apenas reproduziam o que estava no livro didático. E isso, de certa forma, me influenciou a ter uma tendência também de ensinar de forma restrita”. (P8)

– “Após o curso, revisitando meu passado, consegui entender alguns professores (...) e como foram influenciados pelos livros didáticos”.
(A3)

Nessas últimas transcrições, podemos concluir que, os professores se interessam por aspectos *históricos da Educação* e da *Educação Matemática*, porém, apresentam pouco ou nenhum conhecimento nessas áreas. Essa falta de informação acarreta inúmeros prejuízos tanto para o docente quanto para o aluno. Ozámiz e Pérez (1993) afirmam que a história pode tornar a Matemática mais humana. Sendo que, esses saberes, desmistificam a Matemática e ajudam o professor a evoluir no trabalho em sala de aula.

Miguel e Miorim (2008) mencionam que, a História da Matemática, no processo de ensino e aprendizagem, é importante como incentivo a não alienação do ensino. Eles acreditam que:

(...) a forma lógica e emplumada através da qual o conteúdo matemático é normalmente exposto ao aluno, não reflete o modo como esse conhecimento foi historicamente produzido. Então, caberia à história estabelecer essa consonância desmistificando, portanto, os cursos regulares de Matemática, que transmitam a falsa impressão de que a Matemática é harmoniosa, de que está pronta e acabada, etc. (MIGUEL; MIORIM, 2008, p.52).

(P8) fez uma reflexão do que foi aprendido sobre o assunto de sistemas quando era estudante e de como isso pode ter, de alguma forma, o influenciado hoje. Ou seja, se a aprendizagem se deu de forma reducionista, com um material didático restrito, o ensino pode ficar comprometido, e mais, essa situação negativa pode ser conduzida por várias décadas. Verifica-se a reprodução, na atuação profissional, como docente, de práticas que foram vivenciadas outrora como aluno.

4 Considerações Finais

A nossa expectativa era de que esse minicurso viabilizasse aos participantes algumas informações sobre momentos significativos vividos na Matemática escolar no Brasil. São momentos importantes que perpassam no campo da História da Educação, História da Educação Matemática e da História de um Conteúdo Escolar.

Os participantes se sentiram gratificados com o minicurso, pelo fato de lhes acrescentar diversas informações das quais não tinham conhecimento; saíram com uma postura diferenciada sobre a forma como um conteúdo escolar se apresenta nos livros didáticos por um período considerável de tempo.

O minicurso, juntamente com as narrativas presentes no questionário, elencando as categorias de análise, nos possibilitou verificar a relevância do trabalho desenvolvido tanto para os professores em serviço como para os licenciados em Matemática.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p.229.
- BETHLEM, A. **Matemática Moderna**. 2ª série. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- CARVALHO, A. L. **O imaginário e a ausência**. Estigma e diferenças na educação: a necessidade de uma educação inclusiva. Cuiabá: EdUfmt, 2007. v. 1, p. 69-98.
- CORRÊA, R.L.T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro, 2000.
- FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com novos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- FONSECA, T.N.L. "O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades". In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. **História: fronteiras / Associação nacional de História**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.
- MAEDER, A. M. **Curso de Matemática: 4ª série ginásial**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História da Matemática**: propostas e desafios. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OZÁMIZ, M. G.; PÉREZ, D. G. **Enseñanza de las Ciencias y la Matemática**. Madrid: Popular, 1993.

QUINTELLA, A. **Matemática segunda série ginasial**. 59. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SANGIORGI, O. **Matemática - um curso moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SANGIORGI, O. **Matemática curso ginasial**. 2ª Série. 56. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

TRAJANO, A. B. **Álgebra elementar**. 15. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA EM SÃO MATEUS - ES

SILVEIRA, Marília Alves Chaves

Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (FVC). Pedagoga Rede Municipal de Educação de São Mateus–ES, professora Faculdade Vale do Cricaré.
Email: ma_joe_2007@hotmail.com

CASSINE, Simone Alves

Doutora em educação (UFES), graduada em Direito e Pedagogia, professora efetiva da Rede Municipal de Educação de São Mateus- ES.
Email: scassini@htomail.com

GUISSO, Luana Frigulha

Doutoranda em História Social das Relações Políticas (UFES) Mestre em Educação Ambiental, coordenadora Adjunta dos Mestrados (FVC). Graduada Pedagogia.
Email: lfgd10@hotmail.com

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa, que teve como objetivo analisar a contribuições do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental no processo de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural imaterial, assim, apresentamos os resultados do questionamento: Como o processo ensino-aprendizagem de História pode contribuir para o reconhecimento e preservação do Patrimônio Cultural Imaterial local? No intento de gerar argumentos fundamentados, tanto teórica quanto empiricamente, para pesquisa utilizamos critérios objetivos fundamentados pela perspectiva da pesquisa-ação, e definindo como campo de pesquisa as escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus, localizado no estado do Espírito Santo. Para tanto, na fase inicial da análise, procede-se à pesquisa bibliográfica para, posteriormente, abordar a relação existente entre o ensino de História e o processo de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural Imaterial. Por fim, apresentamos as considerações da pesquisa, que apontam para a ínfima relação entre o ensino de História, visão de cidadania e leitura de mundo, pautado na relação teoria e prática que, beneficiando-se das abordagens contemporâneas do ensino de História, incentivam

a valorização de todos os elementos históricos do cotidiano, consolidando no saber discente a percepção do sujeito histórico que o estimula a conhecer e valorizar o patrimônio cultural imaterial local, para que este seja capaz de construir reflexões e intervenções com autonomia em sua localidade.

Palavras-chave: Ensino de História. Preservação. Patrimônio Cultural Imaterial.

1 Introdução

Considerando o Patrimônio e o Patrimônio Cultural Imaterial como elementos fonte da diversidade cultural, o concebemos como meios indispensáveis à formação do sujeito. A apropriação da herança cultural e a identidade de um povo convertem-se no fortalecimento da identidade coletiva, por isso, a memória e a compreensão de seu espaço de vivência no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de práticas que resultem na formação de um sujeito capaz de refletir e intervir significativamente na sua realidade.

Diante disso, entende-se que a História é um conhecimento que não se aprende, apreende-se (Febvre, 1956), pois é uma ciência que estuda o homem ao longo do tempo e no espaço, investiga suas ações e construções materiais e imateriais que caracterizam sua cultura e que são perpassadas por gerações.

A História como disciplina escolar surgiu no fim do século XIX, posteriormente à esse período, ganhou uma vertente, diferente da memorização descontextualizada. Elementos das culturas e das identidades passaram a ganhar espaço nos debates sobre a História ensinada, a cultura é considerada o conjunto de informações e elementos materiais e imateriais que se constroem a partir das organizações e das criações dos grupos ao longo do tempo e do espaço, e formatam a História de um povo. Novas vertentes da Nova História Cultural consideram os discentes como sujeitos históricos, valorizam a realidade local, bem como a preservação da memória e do patrimônio histórico cultural material e imaterial.

Assim, surge a necessidade de pensar e efetivar práticas pedagógicas nas aulas de História, que contemplassem esses saberes.

O termo Patrimônio Cultural é instigante, é um tema do contexto escolar preconizado na Constituição Federal de 1988, no Artigo 216, que se configura como os bens de natureza material e imaterial - construídos individualmente ou em conjunto e que referenciam à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira e todo o seu forte cultural em variados tempos e espaços. A Resolução nº 001, de 03 de agosto de 2006, do Decreto 3.551/2000 institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, e define por bem cultural de natureza imaterial as criações culturais de caráter dinâmico, elaboradas na tradição e manifestadas por indivíduos ou grupos de indivíduos como expressão sua história.

O município de São Mateus, campo empírico nessa análise, carrega em sua história rico patrimônio cultural imaterial, além de elementos considerados berço da cultura capixaba. O interesse inicial para realização da pesquisa partiu de inquietações sobre a reflexão de possibilidades da relação pedagógica que, pode ser desenvolvida pelos professores de História que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental da rede pública municipal, provocadas pela seguinte questão: Como o processo ensino-aprendizagem de História pode contribuir para o reconhecimento e preservação do Patrimônio Cultural Imaterial local?

Como objetivos específicos, verificamos a relação pedagógica existente entre o ensino de História, o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural imaterial do município, por meio a pesquisa bibliográfica, fundamentada nos conceitos de História como ciência e história como disciplina escolar, delimitando os objetivos do ensino de História sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais de História, e da Base Nacional Comum Curricular. Além de definir quais são as

responsabilidades fundadas na Legislação do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil nas esferas municipal, estadual e federal.

Nesse estudo, apresentamos a práticas culturais ligadas ao patrimônio cultural imaterial presentes nas escolas municipais de Ensino Fundamental do município de São Mateus-ES, por meio de uma pesquisa-ação que se consolidou a partir da formação continuada com carga horária de 100 horas, ofertada para os professores de História do 6º ano 9º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de educação, com o intento de sondar a realidade pedagógica frente ao tema e de propiciar aos docentes informações conceituais, legais e sugestões de práticas pedagógicas que contemplem o tema no cotidiano escolar.

A formação objetivou propiciar aos docentes informações conceituais, legais sobre o reconhecimento e preservação do Patrimônio Cultural Imaterial local, além de ser um momento para a coleta de dados da pesquisa, objetivando identificar a existência das práticas pedagógicas de História que se relacionam ao reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural imaterial no cotidiano escolar. Desse modo, trata-se de uma pesquisa que possibilita a interação e a compreensão da realidade, gerando novas aprendizagens no campo educacional.

Primeiramente apresentamos a base teórica da pesquisa para posteriormente apresentamos a caracterização da História como ciência e como disciplina escolar, elencando possibilidades pedagógicas para o tema pesquisado, bem como os conceitos e a esfera legal sobre o tema patrimônio cultural imaterial para, posteriormente apresentar os resultados a análise feita sobre a história do município de São Mateus, ES, demonstrando seu patrimônio cultural imaterial. Apresentamos o percurso metodológico da pesquisa para, por fim, apresentar a análise dos dados.

Nas considerações finais apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de História e sua contribuição no processo de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural Imaterial de uma localidade, partindo da pesquisa empírica

realizada com docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como, sobre os desafios, possibilidades, e a necessidade de refletir sobre a importância da formação de um sujeito atuante em seu espaço de vivência, que pratique a salvaguarda de sua História e da memória do seu povo.

2 A História como ciência e no contexto educacional

Durante muito tempo, a História foi vista como a ciência ou área do conhecimento ligada apenas ao passado. Entretanto, ao longo dos anos e graças aos estudos acerca das ciências humanas e seus métodos, ocorreram algumas mudanças nos modos de entender e de escrever a História. E para a construção dessa compreensão, caracteriza-se a História e sua história, ou seja, entender a História como ciência.

É possível mencionar que na antiguidade, período que vai do aparecimento do homem até o Século V, a História era entendida como narrativa ou como relatos pragmáticos estendendo-se por toda a antiguidade, ou seja, um registro de fatos cotidianos que valorizavam os governantes e seus feitos, daí a ideia de que a História significa testemunho, informações daquele que vê, onde destacam-se dois historiadores da época: Tucídides e Heródoto (BITTENCOURT, 2009).

Dessa visão, advém a possível premissa, ainda presente no contexto da educação tradicional, de que a História só serve para contar o que aconteceu no passado e que nada tem a ver com a realidade cotidiana.

Já na Idade Média, período da História que vai do Século V ao Século XV, ou também denominada Idade das Trevas, como define Aranha (2006), devido a ausência científicista, em decorrência do teocentrismo e a defesa da religiosidade - que abandonou os valores greco-romanos e a valorização do homem e seus feitos. Só foi possível retomar as questões da História e sua relevância como ciência e posteriormente como disciplina escolar no Século XIX.

Quanto os valores renascentistas que se firmaram a partir do Século XIII, que retomaram os valores greco-romanos, como o renascimento comercial e urbano e o antropocentrismo, apesar de algumas contribuições às questões sociais e humanas, quanto o Século XVIII, devido o advento do Iluminismo, considerado o século da razão e da "luz", apesar de todo o fomento aos conhecimentos humanos e sociais, infelizmente não romperam com a visão tradicional da História, que seguiu até o Século XIX.

As convulsões sociais do fim do Século XVIII inserem novos valores e dão destaque a novos personagens, trazendo à tona novos temas ligados à História, como igualdade, liberdade. Surgia um novo cenário e a possibilidade da construção de uma ideia diferente de História (FERREIRA, 2009).

A sociedade se transformava, e não seria diferente com a História, foi o Século XIX, também definido como século da ciência, cujos métodos e perspectivas sustentavam-se, em sua maioria de modo oficial, apenas nos documentos oficiais, que serviu de base para reflexões acerca da escrita da História. As novas inquietações sociais fizeram com que a História assumisse um papel diferente como ciência e como disciplina escolar.

No Século XX, século de berço da chamada Escola dos Annales, entrou em cena a História Cultural, relevante movimento historiográfico que marcou e modificou os rumos da História. A revista dos *Annales* nasce e se consolida como porta voz da história, assumia uma liderança intelectual para a História e despertava a visão da nova abordagem e da interdisciplinaridade na História. A primeira geração dos *Annales* teve um especialista no Século XVI, o co-fundador Lucien Febvre, um renomado historiador modernista francês que foi aceito na Escola Normal Superior de Paris e possuía um grande interesse pela História Social, pensava e agia didaticamente de maneira interdisciplinar, , uma das obras de Marc Bloch, um historiador francês e um dos precursores da Escola dos *Annales*, por exemplo,

expõe a considerada história das mentalidades que se atentava para a aproximação da História com um a Sociologia e a Antropologia por considerar e focar em estudos da crença e das representações coletivas (BURKE, 2010).

Nessa ótica, é possível afirmar que nos anos 60 e 70 do século XX o foco intelectual de alguns historiadores passou a relacionar-se à estrutura cultural. Para Burke, “no interior do grupo dos *Annales*, alguns historiadores sempre estiveram envolvidos prioritariamente com os fenômenos culturais” (BURKE, 2010, p. 94).

Foi na perspectiva de poder relacionar a temas macros como as questões culturais e sociais, que os debates acerca da História adentraram o campo da disciplina escolar. A História como disciplina escolar na contemporaneidade, preconiza que é preciso oferecer ao discente, conteúdos e práticas pedagógicas que o tornem um sujeito capaz de compreender seu espaço de vivência com autonomia.

Desse modo, a História como disciplina escolar passa a ser concebida como capaz de contribuir para o reconhecimento e a preservação das memórias coletivas, ou seja, para a história de uma localidade, seu patrimônio cultural material e imaterial.

3 Patrimônio cultural imaterial: aspectos conceituais, legais e pedagógicos

Neste campo, elementos conceituais e legais que se referem ao patrimônio cultural imaterial são discutidos de modo que os objetivos identificados na História como disciplina escolar possam ser relacionados às possibilidades de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial de uma localidade.

A formação de um indivíduo como um sujeito da história, dotado das características da comunidade no qual está inserido, pode acontecer a partir da apropriação das características culturais do espaço no qual faz parte e estas características, são componentes de um conjunto de informações, de um patrimônio histórico e cultural. Resgatar efetivamente o tema patrimônio cultural imaterial nos

variados setores da sociedade contemporânea ainda é uma necessidade. Bosi nesse sentido (1995), elenca que a memória, não representa um conhecimento distante, a memória é um saber próximo e que precisa ser valorizado, pois pode oportunizar reflexões positivas para a sociedade.

No acesso ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 45 registros entre dissertações e teses sobre o tema. Dentre as pesquisas disponibilizadas, destacamos a de Ledur (2012), que em sua dissertação de mestrado intitulada "A educação patrimonial formal como elemento reconhecedor do patrimônio cultural de São Mateus do Sul, PR", abordou a relevância do patrimônio cultural como elemento formador de identidade. Objetivando analisar como o processo de ensino educacional vem destacando a preservação da memória e do patrimônio cultural em São Mateus do Sul.

Para a autora, abordar o patrimônio cultural como elemento formador de identidade é criar possibilidades para o surgimento de novos valores na sociedade contemporânea, é caracterizar, reconhecer aspectos religiosos, morais, artísticos, econômicos, dentre outros, que poderão trazer críticas significativas para os modos de vida num contexto atual. Dentre as considerações da autora, destacam-se os apontamentos quanto à falta de formações específicas e continuadas para o professor na área de patrimônio cultural, e ausência de políticas públicas na área preservacionista da educação patrimonial, tanto material quanto imaterial, além da conclusão de que a própria escola não tem inserido nem praticado em seu Projeto Político Pedagógico a importância da educação patrimonial (LEDUR, 2012).

O patrimônio cultural imaterial se transmite de geração a geração, ou seja, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos que compõem o município. Desta forma, é primordial que ações se efetivem no intuito de gerar uma percepção de identidade e continuidade, ou seja, a salvaguarda deste patrimônio. Debates

sobre as responsabilidades que cada agente possui é relevante frente à comunidade no qual está inserido. No Brasil, referenciar o patrimônio cultural é mencionar temática ligada ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), este importante Instituto foi criado em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas. Da referida época aos dias atuais cabe ao Iphan a salvaguarda dos bens culturais materiais e imateriais do Brasil para o conhecimento das futuras gerações. Não apenas os conceitos de cultura e de cultura imaterial se modificaram ao longo do tempo, mas também ocorreu uma modificação nos modos de se reconhecer e preservar a cultura de um povo. A cultura imaterial passou a ser também responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios.

A cultura e suas representações precisam ser inseridas num projeto político amplo de uma nação, nessa visão, entende-se que a práxis do docente de história, poderá contribuir para a relação do patrimônio cultural imaterial local, seu reconhecimento e preservação, construindo uma profunda dialogia entre a realidade discente e sua cultura, tornando-o um sujeito da história. Assim como a educação pode contribuir para esse processo, existem responsabilidades sob a perspectiva federal na Constituição Brasileira de 1988, que estabelece no artigo 215, seu dever de apoio e incentivo à proteção das manifestações culturais.

Ou seja, é necessário que o Estado-nação, elabore práticas que reconheçam e preservem o patrimônio cultural brasileiro. O Brasil é uma nação que possui uma imensa diversidade cultural, com um passado caracterizado por uma rica história, e dotado de diversas práticas culturais que configuram seu patrimônio cultural imaterial. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece as responsabilidades e práticas do Estado em favor da cultura:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II produção, promoção e difusão de bens culturais; III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV democratização do acesso aos bens de cultura (CB, 1988, Art. 215).

Desse modo, entende-se que existe na lei, um reconhecimento a nível macro, acerca dos elementos que formam o Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil, e que a União reconhece que práticas culturais, hábitos e memórias de lugares onde se produziram cultura, são elementos desses bens tão necessários à composição da História e da memória de um município e de uma nação. Torna-se também necessário mencionar ainda no artigo 216 (Seção II – Da Cultura): “a comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro (CB, Art. 216, Seção II). Ou seja, as responsabilidades de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural imaterial no Brasil são compartilhadas. No que tange ao Patrimônio Cultural Imaterial sob responsabilidade dos municípios, fica explícita sua responsabilidade de preservação.

Portanto o município possui autonomia para reconhecer, preservar e incentivar ações em parceria com suas secretarias em prol da salvaguarda de sua história. Se efetivadas, essas ações motivarão a formação de sujeitos históricos conscientes de seu papel e atuação ao longo do tempo, ações que vão ao encontro dos objetivos do Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4 Análises e resultados da pesquisa

A pesquisa bibliográfica sustentou que a História como ciência, também possui uma história e que esta percorreu durante muito tempo uma visão tradicional frente aos conteúdos do ensino e as práticas pedagógicas, mas que hoje, apresenta um caminho de possibilidades para que o docente possa mediar um ensino ativo em que o discente, seja sujeito de sua História. Como disciplina escolar, a História manteve-se até o fim do século XIX e início do século XX, num direcionamento intrinsecamente ligado aos feitos dos heróis e à memorização mecânica dos fatos. Entretanto, as manifestações sociais e educacionais advindas de meados do século XX até dias atuais, estão ligadas à necessidade de evidenciar temas como cultura, memória, patrimônio cultural, dentre outros que aproximam o discente aos

conteúdos do ensino tornando-o protagonista das ações positivas de sua comunidade.

Identificou-se também que o saber Patrimônio Cultural Imaterial, possui na contemporaneidade toda uma sustentação conceitual prática, e no campo legislativo, delegando, sobretudo, como foco da pesquisa na área educacional, ações e responsabilidades, nas esferas, federal, estadual e municipal, bem como nas secretarias municipais e superintendências estaduais, escolas e ações docentes, bem definidas para a consolidação desses saberes, junto aos discentes no cotidiano escolar.

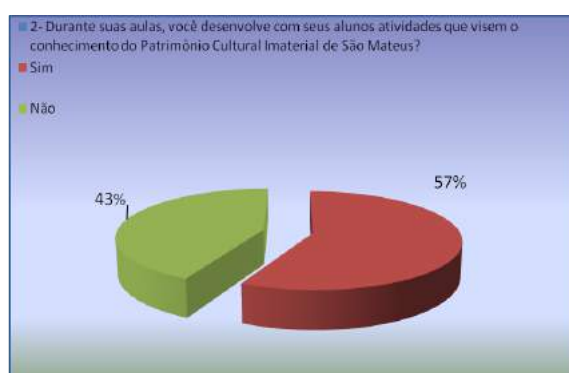
É partindo dessa premissa que se estabelecemos a Formação Continuada em História: Perspectivas e Práticas, resultado da metodologia pesquisa-ação, como caminho de aproximação dos docentes de História da rede municipal de educação do município de São Mateus, ES, para que pudessem compartilhar suas experiências e concepções sobre a relação do ensino de História e o patrimônio cultural imaterial local, realizados em parceria com a Faculdade Vale do Cricaré. Durante a realização da formação questionários foram aplicados. A estrutura da formação, bem como a ficha de inscrição, foram enviados pelo setor de Formação da Secretaria Municipal de Educação. Responderam ao questionário, todos os docentes de História do 6º a 9º anos do Ensino Fundamental da Região 1 (urbana), região que recebe alunos de todos os bairros do meio urbano de São Mateus, para manter a fidedignidade da pesquisa.

Na pergunta 1, buscou-se identificar se os docentes de História do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, conhecem o patrimônio cultural imaterial de São Mateus. Das 8 escolas pesquisadas, em todas, seus docentes de História responderam que são conhecedores do Patrimônio Cultural Imaterial de São Mateus, ES. Este resultado apresenta pedagogicamente, a priori, um ponto de partida positivo, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem na disciplina quanto ao tema, é

necessário que este, como mediador de informações, possua um conhecimento prévio acerca do conteúdo a ser ensinado.

Na pergunta 2, objetivando identificar se o tema da pesquisa é abordado no cotidiano das aulas de História, perguntou-se se durante as aulas são desenvolvidas atividades que visem o conhecimento do patrimônio cultural imaterial de São Mateus, ES:

Gráfico 1 – Atividades desenvolvidas sobre o Patrimônio Cultural e Imaterial de São Mateus, ES



Fonte: autorias.

A partir do quantitativo descrito no gráfico, é possível constatar, de modo instigante, que o docente que atua na rede municipal de educação de São Mateus, ES é conhecedor do patrimônio cultural imaterial desta localidade, porém, quase 50% desses docentes não desenvolvem atividades visando o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural imaterial, desencadeando inclusive algumas reflexões, como por exemplo, o desejo de descobrir quais são os desafios para a efetivação destes saberes no cotidiano das aulas de História.

Como está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como na Base Nacional Comum Curricular a relevância da aprendizagem dos saberes da realidade no qual o discente está inserido, ou seja, o ensino das informações no que tange à História, as memórias, a cultura, enfim toda a história local e

consequentemente seu patrimônio cultural imaterial, desse modo, foi levantada a terceira indagação:

De que forma você desenvolve o conhecimento nos alunos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial de São Mateus? Nas respostas os docentes relacionam as práticas pedagógicas que utilizam para desenvolver atividades de ensino acerca do tema pesquisado, destacando o uso de aulas práticas, palestras, imagens e confecções de materiais alusivos ao tema.

Questionados sobre quais/qual Patrimônio Cultural Imaterial o professor mais trabalha durante suas aulas, obtivemos as seguintes respostas: - "Reis de Bois, Jongo, produção de panela de barro, produção de beiju, e outros derivados da mandioca nos quilombos de São Mateus"; - "Reis de Bois, Casa da Farinha, beijus, Capoeira, artesanatos e etc, devido a importância cultural e de afirmação"; - "Porto de São Mateus, devido ter sido ponto de encontro e comércio de escravos"; - "Cito o beiju e o jongo das Barreiras e sobre os quilombolas"; - "Mais a Capoeira"; - "Nenhum"; - "Filmes sociais; - "Folia de Reis e Capoeira".

O município de São Mateus-ES possui um vasto patrimônio cultural imaterial, alguns vêm se perdendo no tempo. As respostas dos docentes revelam esses dados, pois do vasto patrimônio existente (como a Capoeira, Jongo, Congo, Reis de Bois, Folia de Reis, Marujada, Procissão das Almas, Pastorinhas, as práticas que ocorrem no Mercado Municipal e no Sítio Histórico Porto) ainda se fazem pouco presente nas escolas.

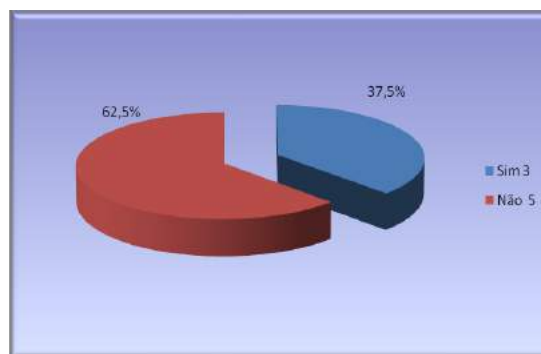
Aos questionarmos se o docente acredita que o Ensino de História tem relação com o reconhecimento e preservação do Patrimônio Cultural Imaterial, obtivemos as seguintes respostas: "Promover no aluno a responsabilidade sobre a preservação das manifestações culturais"; - "Possui mas não temos acesso ao acervo"; - "A de divulgar a História da cidade, Reis e Jongo"; - "A educação patrimonial está intimamente ligada com a História ela faz parte da história local

dentro do contexto da história do Brasil, criar um material apropriado para o ensino em São Mateus e capacitação dos professores é necessário”;

Apesar de quase 50% dos docentes afirmarem que no cotidiano das aulas, não abordam o patrimônio cultural imaterial local, observamos que o patrimônio cultural imaterial se faz presente nas escolas, porém, com representações ainda isoladas. Essa análise reflete na necessidade de efetivação dos saberes postulados nos conteúdos do currículo escolar, bem como na formação docente, para que sejam de fato vivenciados pelos discentes no cotidiano das aulas de História, porém, para que isso aconteça é preciso parceria e atuação efetiva dos responsáveis diretamente e indiretamente pela educação.

No questionamento sobre a relação ao Currículo Escolar Municipal, e se o mesmo contempla o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural imaterial da localidade, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2 – O currículo escolar da rede municipal de São Mateus, ES



Fonte: autoria própria

A partir dos dados do gráfico, constatamos que mais da metade dos docentes de História da rede municipal de educação de São Mateus-ES, afirmam que o currículo escolar não contempla o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural imaterial local. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de meios de formação e capacitação como forma de ampliar a interlocução dos saberes dos professores frente ao tema pesquisado, bem como, promover espaços dialógicos

acerca dos posicionamentos e os direcionamentos que estruturam as perspectivas curriculares e pedagógicas que chegam às escolas.

Esta interlocução é capaz de aproximar a sustentação das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e o processo de ensino-aprendizagem vivenciado na escola. As respostas dos docentes confirmam a hipótese de que o ensino de História pode contribuir significativamente para o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural de uma localidade, porém, evidenciam também as necessidades dos discentes, por meio do ensino, adquirirem aprofundamento dos conhecimentos sobre o patrimônio cultural imaterial de sua localidade.

5 Considerações finais

Reconhecer e preservar o patrimônio cultural imaterial de uma localidade é, sem dúvida, um ponto de partida para a formação de sujeitos de sua história. Sujeitos capazes de refletir e praticar ações em prol do desenvolvimento de sua comunidade, pois estes estarão aptos no processo de identificação e valorização de sua identidade, percebendo-se parte relevante de um contexto de diversidades. Mediante a sustentação teórica desta pesquisa, que interligou a História como ciência e como disciplina escolar, os conceitos de patrimônio e patrimônio cultural imaterial e toda a caracterização pedagógica, foco da pesquisa que aponta para as relações existentes entre o ensino de História o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural de uma localidade, ficou evidente que este é um processo possível, mas que ainda apresenta desafios pedagógicos e estruturais na atuação dos variados agentes que possuem responsabilidades educacionais nesse processo.

A interlocução construída pela pesquisa vai da visão teórica ao cotidiano escolar relatado pelos professores de História do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental frente a tema, aponta que ainda é preciso investir em ações que dêem

suporte pedagógico à prática docente. Cursos de extensão, oficinas, seminários, aproximação dos órgãos e respectivas secretarias e superintendências ao planejamento docente, por exemplo, precisam se efetivar como uma realidade cotidiana, pois os docentes apontam que efetivar o ensino proposto pela pesquisa, ainda não é possível pela falta de aporte no campo físico e pedagógico.

Face a essas reflexões, ficam evidentes as contribuições da pesquisa, seu aporte pedagógico, sistematizado cada etapa do tema pesquisado, apresentando as possibilidades da relação entre a História, o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural de uma localidade, o levantamento das necessidades ainda encontradas na escola para que a educação reconheça e preserve o patrimônio cultural imaterial de uma localidade, bem como sugere que cada agente envolvido no processo educacional, reconheça o caráter valorativo e formativo que a educação por meio do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, pode delegar ao sujeito no processo de reconhecimento e preservação de seu patrimônio cultural imaterial do espaço no qual está inserido tornando-o sujeito de sua história.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. 1998. Ensino de quinta a oitava séries. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf, acesso em 10/4/2017.

_____. Base Nacional Comum. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 06/04/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10/04/2017.

_____. **Portaria Nº 200, de 18 de maio de 2016** que dispõe sobre a regulamentação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial – PNPI, no Art. 2º.

_____. **Decreto nº 3.551, de 04/08 de 2000.**

Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm

_____. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf, acesso em 12/04/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia** / tradução Nilo Odalia. – 2 ed. – São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História: reflexão e ensino** / Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco. – São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

IPHAN – **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br>, Acesso em 05/04/2017.

LEDUR, Flávia Albertina Pacheco. **A Educação Patrimonial Formal como Elemento Reconhecedor do Patrimônio Cultural em São Mateus do Sul – PR**. Canoinhas. 127 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade do Contestado UnC, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO (A) PEDAGOGO (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES

TOREZANI DA SILVA CYPRIANO, Edna

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, e-mail: ednacypriano@hotmail.com

GUISSO, Luana Frigulha

Orientadora do Mestrado – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, e-mail: lfgd10@hotmail.com

Resumo

O estudo resulta da reflexão acerca das contradições e impasses gerados pela operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito das reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, caracterizando-o de forma geral e fragmentada, repercutindo na prática e identidade dos formados no curso. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi compreender a construção da identidade profissional dos (as) pedagogos (as) atuantes nos Centros de Educação Infantil Municipal de São Mateus/ES. Realizou-se uma pesquisa exploratória nas publicações bibliográficas e documentais, somadas ao estudo de campo nos Centros de Educação em questão, substanciados por questionário e entrevista, após os dados foram analisados pela Técnica de Análise de Conteúdo. O campo investigado formou-se de 38 Centros Educacionais Infantis rurais e urbanos de São Mateus, em que 20 pedagogas e 3 pedagogos responderam ao questionário e 4 pedagogas

participaram da entrevista. Constatou-se que, embora, a identidade dos sujeitos estudados ainda esteja em processo de construção à mesma manifesta-se de forma ambígua e contraditória, mas, há evidências de que os profissionais estudados estão engajados e envolvidos na descaracterização do caráter pseudoformador relegado aos próprios (as), reafirmando o processo de construção de identidade que se encontram.

Palavras-chave: Construção. Identidade. Pedagogo (a).

1 Introdução

Dialogar acerca da construção da identidade pedagógica é um desafio, considerando a criação e reformulações do curso de Pedagogia, consolidado em 1939, embasadas nas alterações emergentes políticas, econômicas e sociais de cada época, ocasionando diversas mudanças na organização e estruturação curricular do curso ao longo da história. Veiga (1997), Brzezinski (2004), Pimenta (2002) e Libâneo (2000) explicam que o exposto resultou em contradições, pluralidades de atribuições e divergências formativas, no âmbito das reformulações do curso.

O modelo formativo pedagógico interfere nas funções e identidade profissional dos mesmos, a qual vem desenvolvendo no percurso histórico profissional, qualificado por várias condutas, mostradas, diversas vezes, de maneira incerta e contraditória, refletindo em conflitos do (a) pedagogo (a) com ele mesmo e com seus pares, isso decorre da visão superficial a ele destinada no âmbito educativo. Levando-o a uma prática profissional fragmentada e generalista, refletindo negativamente no exercício do ofício do mesmo (BRZEZINSKI, 2002).

O mencionado fomentou pesquisas e discussões acerca do reflexo da formação nas atribuições e na construção identitária profissional dos sujeitos estudados. De acordo com Castells (1999) a construção da identidade deriva do

significado dado aos atributos culturais, que preponderaram sobre outras culturas, e que, talvez, a identidade dos (as) pedagogos (as) da educação infantil de São Mateus/ES possa ser compreendida assim, tendo em vista o recente reconhecimento da educação infantil e da inserção do caráter educativo e do pedagogo (a) no contexto de estudo.

Embasados nessas considerações é que esta pesquisa desenvolveu-se, enfatizando a seguinte problemática: Como é formada a construção da identidade profissional dos (as) pedagogos (as) da educação infantil no município de São Mateus/ES, na perspectiva dos (as) pedagogos (as) do município estudado? Logo, o objetivo geral, foi compreender a identidade do (a) pedagogo (a) na educação infantil do Município de São Mateus/ES e os específicos foram: discutir a constituição sociopolítica da formação pedagógica no Brasil; identificar a identidade construída do pedagogo de São Mateus/ES ao longo dos últimos anos.

Um estudo deste porte é relevante na medida em que a compreensão da construção identitária profissional reflete reflexões e pensamentos críticos quanto ser e fazer pedagógico, possibilitando condições para que os sujeitos estudados entendam e constituam da sua identidade profissional, desvendando os porquês dos desafios e das incertezas vivenciadas no cotidiano profissional, que por vezes, caracterizam o (a) pedagogo (a) como profissional desarticulado em suas funções.

2 Fundamentação teórica

De acordo com Silva (2000), desde 1939 com a consolidação do curso de Pedagogia as reformulações e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) resultaram e resultam do projeto sociopolítico e econômico adotado pelo país, Frauches (2006) e Brzezinski (1994) afirmam que o processo de organização e estruturação curricular é permeado de incertezas quanto às funções, interferindo na identidade profissional e na afirmação social dos sujeitos formados no curso em questão.

Destaca-se que o referido processo é marcado pela fase de regulamentação, indicações e propostas, a Fase Histórica (1939-1972) refere-se às regulamentações por meio de Decretos, Leis e Pareceres, como o Decreto Lei 1.190/1939 e os Pareceres 251/1962 e 252/1969 do Conselho Federal de Educação (CEF), objetivando promulgar e fortalecer a identidade do profissional pedagógico, mas não obteve sucesso. Segundo Brzezinski (2004), Libâneo (1999) e Pimenta (2002) a Fase de Indicações (1973-1978) projeta a identidade profissional dos estudados ao criar habilitações para a formação de especialistas, o que gerou mais dúvidas, pois não reorganizou e não solucionou a questão da identidade pedagógica, constituindo a pseudoformação.

A Fase das Propostas (1979-1988) evidenciou a identidade profissional dos (as) pedagogos (as) estabelecendo reformulações voltadas à formação do professor, criadas pelo Comitê Pró-Participação e Seminário Nacional de Recursos Humanos. As proposições foram fomentadas pelos atores do contexto educativo e instituições governamentais, embora se tenha obtido algum progresso, esse foi minimizado pela cultura afirmativa capitalista (BRZEZINSKI, 2004; SILVA, 2000; LIBÂNEO, 1999; PIMENTA, 2002). A cultura afirmativa capitalista é o meio usado pela sociedade para incitar os indivíduos à subordinação difundida com base no trabalho alienado, interferindo na emancipação desses como sujeitos da história (MARCUSE, 1997).

Arantes e Gebran (2013) alegam que a Fase dos Decretos (1999) caracteriza-se pela promulgação de regulamentos do Poder Executivo, em que a identidade do curso foi outorgada. Evidenciado os valores iniciais do movimento que trazia a docência como essência da formação profissional pedagógica. O processo em questão comprometeu a formação dos egressos no curso de Pedagogia, em decorrência do caráter fragmentado e generalista da estrutura curricular, (FRAUCHES, 2006; BRZEZINSKI, 1994; SILVA, 2000).

A crise de identidade dos profissionais estudados das últimas três décadas está relacionada às mudanças sociais, falta de clareza do campo, saber pedagógico e das reformas no âmbito educacional do país, sempre voltadas aos interesses do capitalismo dominante. No contexto instaurado da crise pedagógica, São Mateus/ES destaca-se devido o recente reconhecimento e consolidação da educação infantil em 2009 e da inserção do pedagogo nessa modalidade educativa em 2012. Esclarece-se que na ausência desses profissionais na educação infantil, as funções dos mesmos eram exercidas por outros profissionais da Secretaria de Educação Municipal.

Aguiar (2005) informa que no ano de 2009 a educação infantil foi postulada no Sistema de Ensino de São Mateus; até, então a mesma era denominada como creches, segundo Kramer (1987, p. 23) essas instituições tinham "[...] caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores", edificadas e influenciadas pelo catolicismo, justificando o estabelecimento dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM's) nos ambientes católicos.

Compreendendo que o processo educativo necessita de estrutura física adequada, recursos materiais suficientes, práticas educativas diversas, educadores qualificados, pedagogos (as), e outros, para concretização de sua finalidade e desenvolvimento do aprendizado significativo dos alunos; é que se evidencia a recente consolidação da educação infantil (2002), inserção do pedagogo (2012) nesse campo educativo e a instituição da elaboração do Regimento Interno para essa educação/etapa (SÃO MATEUS, 2008).

Silva (2000) menciona que a construção da identidade demanda tempo, assimilação das alterações precisas, mudanças de comportamentos e ajustamento do que é ser pedagogo. Sendo preciso refletir acerca do passado e presente, no

sentido de dar significado a profissão para que assim possa-se construir uma identidade e compreender o que é ser e estar sendo ser pedagogo. Nesse sentido identidade como conceito estar atrelada à abordagem da personalidade e subjetividade, Adorno (1995, p. 62) aduz que inicialmente a personalidade possuía sentido conotativo de “[...] dar-se importância, de presunção, de arrogar-se grandeza”, estando essa associada ao poder, força e domínio sobre os sujeitos, especificamente neste contexto, o poder era considerado como uma maneira de subordinar os indivíduos aos interesses da sociedade capitalista.

Acrescenta-se que em decorrência da expansão do individualismo da burguesia, tal definição foi rebaixada, cedendo espaço para que os sujeitos fossem conceituados pelo valor em detrimento da dignidade. Adorno (1995) e Vieira (2009) pontuam que a sociedade moderna limita os sujeitos aos seus interesses, levando-os as contínuas mudanças, desobrigando-os de análises reflexivas formativas acerca da personalidade deles. No caso do(as) pedagogos (as) essa desobrigação e o processo de formação e reformulação da organização estrutural curricular do curso de Pedagogia, repercutiram e repercutem em na constituição da identidade profissional dos indivíduos estudados.

Logo, a identidade profissional pedagógica se manifesta em incoerências, vulnerabilidades e incertezas, na medida em que o processo formativo do curso de Pedagogia deixou de ser formador para ser pseudoformador, considerando que a cultura afirmativa dominante ocasionou uma pseudocultura, não possibilitando a emancipação desses.

Tendo em vista as finalidades educativas de ensinar, capacitar, preparar e imbuir os indivíduos de consciência crítica e reflexiva do contexto que os cerca no processo de formação profissional é que a identidade pode-se ser compreendida como um processo de construção social que se compõem, a partir de interações

estabelecidas, das vivências, da partilha da experiência, do conhecimento e das percepções que os indivíduos constroem ao longo da vida.

Orlandelli (1998) e Lane (1992) argumentam que a construção da identidade se compõe por meio das experiências, das relações estabelecidas com os grupos sociais e na representação do trabalho assumido na vida de cada um. Já nas palavras de Castells (1999), a construção da identidade mostra o costume de um determinado povo, em que os hábitos são embasados pelas peculiaridades culturais que interrelacionam e que são, até mesmo, pela natureza, intrínsecos a uma sociedade, tempo e espaço, assim sendo, postos historicamente.

Embasados por Veiga (1997), Brzezinski (2004) e Pimenta (2002), o contexto conflituoso lançou o (a) pedagogo (a) ao encontro da ressignificação da conduta e práticas profissionais dos mesmos. Assim esse passa a abraçar novos olhares, rompendo com as antigas percepções, no ensejo de incorporar demais mecanismos que lhe permitam uma maior significação do ofício exercido e, conseqüentemente, a (re) construção da própria identidade profissional.

À vista disso, a formação profissional deve proporcionar aos sujeitos informações teóricas que contribuam e fortaleçam a sua prática profissional. Defende-se também que o (a) pedagogo (a), como profissional ensino, que faz o uso da teoria para obter conhecimento, ainda deve ter condições de lidar com os conflitos, diferenças dos casos e heterogeneidade dos sujeitos, aspectos que surgem no contexto de trabalho (DUBAR, 1997).

Schön (1992), Nóvoa (1995), Pimenta (2002) e Contreras (2002) informam que a formação profissional precisa ser compreendida como parte de um processo que se constrói e reconstrói no cotidiano profissional e nas relações estabelecidas entre os indivíduos, nas quais o desenvolvimento da construção da identidade profissional deve acontecer em uma esfera crítica-reflexiva, que incite a autonomia, autoformação e criatividade profissional.

3 Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental e um estudo de campo, com a finalidade de compreender e analisar os fatores que influenciam a construção da identidade dos (as) pedagogos (as) da educação infantil do município de São Mateus/ES. Gil (2001) alega que o estudo bibliográfico refere-se à consulta de publicações científicas e o documental, segundo Pádua (1997, p. 62) diz respeito à consulta de documentos "[...] cientificamente autênticos (não fraudados); a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características [...]".

Gil (2001) pontua que o estudo de campo caracteriza-se por indagações diretas em detrimento do que se quer saber e o caráter exploratório, se deve ao uso do instrumento de pesquisa de entrevistas com sujeitos que tem vivência prática com a problemática do estudo. Por conseguinte, o estudo de campo foi realizado com alguns dos 38 CEIM's rurais e urbanos de São Mateus/ES, em que os dados foram coletados por questionário e entrevista, 20 pedagogas e 3 pedagogos responderam ao questionário formado por 6 questões fechadas e 4 pedagogas participaram da entrevista formada por 7 questões abertas-fechados. Após os mesmos foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (TAC), pois essa favorece os estudos qualitativos, assim acreditou-se ser a opção mais acertada para a concretização dos objetivos da pesquisa.

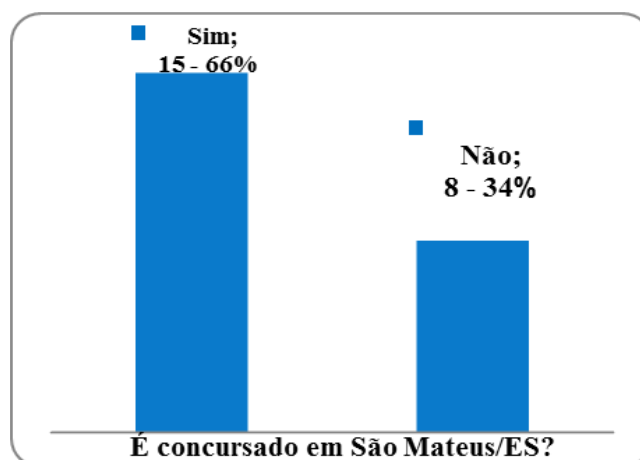
4 Resultados

De acordo com os dados coletados acerca da formação há incidência em pedagogia (74%) e demais (26%) atuavam como educadores de Letras, Física, Química e História e, por meio de complementação pedagógica, inseriram-se no campo pedagógico. Nóvoa (1995) menciona que isso decorre das mudanças socioeducacionais e das relações interpessoais, que incitam o sujeito a rever e

buscar nova formação, inculcando novo significado da identidade profissional destes. Logo, os pedagogos de São Mateus/ES compreendem a relevância formativa na identidade profissional construída, em que o saber é entendido como meio essencial para o estabelecimento e sentido à identidade profissional dos mesmos.

Os dados pesquisados apontam a incidência de tempo de serviço na função acima de 9 anos (66%); dentre 5-9 anos e menos de 5 anos na área, 17% cada, respectivamente; logo, a composição profissional dos sujeitos estudados é mista, refletindo a recente inserção dos pedagogos na modalidade educativa infantil, Dubar (1997) esclarece que a identidade construída desses é explicada através da partilha dos saberes, das experiências profissionais, de vida e da socialização das teorias e vivências experienciadas, fortificando os saberes assimilados.

Gráfico 1 - Concursado de São Mateus/ES.



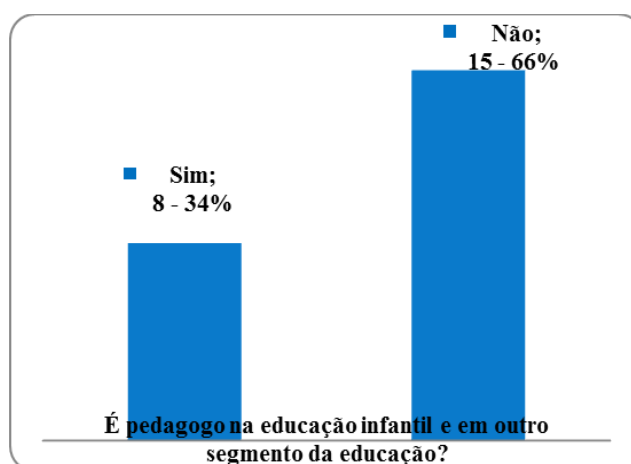
Fonte: Pesquisadora, 2018.

Os dados apontam que 66% dos estudados são concursados e os outros são contratados temporariamente, 34%. A contratação efetiva permite o aumento da carga horária de trabalho do pedagogo na escola, logo esse dispõe de mais tempo para dedicar-se às suas atribuições. Contudo, há efetivos que não se

aperfeiçoam/capacitam, acerca do exposto Vasconcellos e Oliveira (2013) aduzem que isso decorre da cultura errônea do servidor público acreditar que a sua vinculação empregatícia é vitalícia. Posto isto, as contratações precisam de análises estratégicas, no sentido de buscar métodos que amenizem o caráter enraizado dos servidores públicos e do índice elevado de rotatividade dos contratos temporários.

A maior parte dos respondentes trabalha na modalidade de ensino infantil há menos de 4 anos, entretanto, todos já atuavam na educação básica, reforçando e reafirmando a recente inserção pedagógica e o modelo itinerário de trabalho de estudo da cidade de São Mateus/ES; itinerário devido aos constantes deslocamentos dos profissionais educativos a outros espaços de ensino, que caracterizou e caracteriza o fazer pedagógico de São Mateus/ES, nesse sentido Dubar (2000) expõe que o simbolismo e valores atribuídos pelos sujeitos se consolidam em aproximações e divergências, que caracterizam sua identidade intelectual e afetiva, sendo essa impactada por fatores socioculturais, políticos, familiares, etc.

Gráfico 2 - Atua como pedagogo na educação infantil e em outro segmento da educação.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

Os dados apontam que 66% dos entrevistados atuam apenas na educação infantil e 34% trabalham na educação em questão e em outro contexto educativo para preencher a carga horária, sendo no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontados como espaços educacionais diversos. Desse modo compreende-se que a identidade dos indivíduos estudados é marcada e influenciada pelo modelo de trabalho itinerário, que reflete no fazer profissional e na qualidade de vida desses, pois o cansaço e a ausência de tempo dificultam o desenvolvimento de condições de aprendizagem mais dinâmicas e propícias aos educandos.

No que tange ao incentivo à formação continuada, 52% alegam que não tem formação continuada e 48% afirma que sim. Os respondentes sim relatam que o incentivo ocorre por meio de trocas de vivências e orientações do fazer pedagógico, feitos em reuniões, palestras, cursos, oficinas e na disponibilização de vagas para participação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Já os respondentes não explicam que o ofertado não é compreendido como instrumento de formação continuada. Acerca das sugestões para minimizar o exposto, tem-se a implantação de computadores e internet, incentivo à formação continuada de qualidade e a desburocratização dos recursos educativos.

Mesmo mediante as dificuldades pontuadas os sujeitos estudados compreendem a necessidade de superar a pseudoformação relegados aos mesmos ao longo do processo de formação do curso; em que esses sugerem supressão do afastamento teórico do prático, a capacitação/aperfeiçoamento profissional para *práxis* pedagógica e o estabelecimento de interações não preconceituosas no contexto laboral. Os pedagogos da cidade estudada acreditam que os fatores acima contribuem para a superação da pseudoformação, abrindo caminhos para reflexões e para que os mesmos assumam uma nova concepção identitária profissional.

5 Considerações finais

O curso de Pedagogia caracteriza-se pela dificuldade em conceituar a função dos seus formados, interferindo no desenvolvimento na identidade na afirmação social dos (as) pedagogos (as). Embora se tenha sido feito alterações no processo formativo do curso, esse foram inviáveis devido à fragmentação na organização e estruturação curricular, evidenciando a fragilidade e a pseudoformação atribuída aos sujeitos estudados. Os dados obtidos apontam que os (as) pedagogos de São Mateus/ES encontram-se em processo de construção identitária, fundadas pelos atributos culturais da cidade, presente no tempo e história. Salienta-se ainda a percepção contraditória dos estudados sobre o incentivo a formação continuada, tendo em vista os reflexos dessa percepção para alcançar a formação dos sujeitos críticos e reflexivos.

Assim, atualização e a capacitação mostram-se como estratégias essenciais no campo educativo, tendo em vista a relevância dessas na melhoria da compreensão dos profissionais estudados sobre a identidade e práxis pedagógica dos mesmos. Por conseguinte, todos os (as) pedagogos (as) precisam assumir uma consciência crítica e reflexiva no desempenhar de suas funções, principalmente, os do campo educativo, uma vez que esses desempenham papel formativo de sujeitos precisando estar sempre em constante mudança e crescimento teórico e prático.

Por fim, embora, a identidade dos sujeitos estudados ainda esteja em processo de construção à mesma manifesta-se de forma ambígua e contraditória, reafirmando o processo de construção de identidade que se encontram. Nesse sentido Freire (1996, p. 17) afirma que o fazer dos profissionais do campo educativa requer "[...] capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje".

Referências:

- ADORNO, TW. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, M. **Porto das águas e das mágoas**. São Mateus: Poesia, 200
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no ensino superior: trajetórias e saberes**. São Paulo: Paco Editorial, 2013.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- _____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CARVALHO, M. V. C. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo: 2004.
- CIAMPA, A. C. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto, 2005.
- FRAUCHES, C. C. **Curso de pedagogia: o que fazer?** São Paulo: Semesp, set. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Olho D'água, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2001.
- HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; FABRE, M. **Manifesto do pedagogo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 1987.

LANE, S. T. M. A. **A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação: pedagogia e didática.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSE, H. **Sobre o caráter afirmativo da cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MELLO, C. J. T.; AURELIANO, E. F. S.; BRASIL, M. G. P.; MELO, J. F. T. C. Formação docente em discussão: (des) compassos e possibilidades na construção de saberes profissionais. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2018.

MONTENEGRO, F. **Doras e Carmosinas.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos. Módulo 2. Brasília: MEC, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **O passado e o presente dos professores.** Portugal: Porto, 1995.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** São Paulo: Papiros, 1997.

PRADO, C.; VAZ, D. R.; ALMEIDA, D. M. Theory of Significant Learning: development and evaluation of virtual classroom in Moodle platform. **Rev Bras Enferm**, Brasília nov-dez; v. 64, n. 6, p. 1114-21, 2011.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDELLI, S. H. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais.** 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 1998.

OLIVEIRA, V. F. **Autobiografias, história de vidas e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SÃO MATEUS. Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. **Conselho Municipal de Educação de São Mateus – ES.** Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008.

Users/Positivo-pc/Downloads/resolucao-cmesm-n-03-educacao-infantil-11062015-135619.pdf>Acesso em 15 Julho 2018.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1992.

VALE, J. M. F. O diretor de escola em situação de conflito. **Cadernos Cedes**, São Paulo: n. 6, p. 37-50, 1989.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Teaching in Pedagogy course: a paradoxal relation between theory and practice training. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 117-137, jan./abr. 2013.

VEIGA, I. P. **Licenciatura em pedagogia**. São Paulo: Papirus, 1997.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 3

AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ACADÊMICO

SANTOS, Zaira Bomfante dos
SANTOS, Mariza Patrocínio Araujo
TELLAU, Mônica França

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Resumo

O percurso deste trabalho tem sua origem em uma reflexão atenta ao movimento dialético entre a linguagem e o seu uso social, tendo como referência teórica a perspectiva sociossemiótica da linguagem de Bakhtin (1929/1997); Halliday (1885), as contribuições de Marinho (2010) e Motta-Roth (2008), voltamos o nosso olhar para a constituição discursiva da escrita acadêmica. Logo, ele é o desdobramento de um projeto de Ensino intitulado Práticas de Letramento Acadêmico, em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES no ano de 2018. Por meio de diversas interações com os alunos nos cursos de licenciatura no decorrer de vários semestres – especialmente os iniciais – eram recorrentes os relatos de grandes dificuldades que tinham ao elaborar os trabalhos escritos e orais dentro de cada disciplina ofertada. Diante desse cenário, o projeto foi elaborado com o objetivo de preparar os graduandos para o ensino e pesquisa do

contexto acadêmico – domínio da prática de escrita universitária. As perguntas que nortearam esse trabalho perpassaram pelas seguintes questões: Como se dá a relação com a escrita dos egressos do ensino médio que chegam na universidade? Qual a noção de texto que trazem? Como o trabalho com gêneros discursivos pode possibilitar a compreensão do modo como as situações de interação social institucionalizada acontecem? Orientado por essas perguntas, esse trabalho está organizado em três momentos, no primeiro momento procuramos elencar as contribuições dos gêneros discursivos contextualizado à temática, com a indicação de alguns pressupostos que têm nos levado a compreender as práticas de linguagem e a definição central da própria linguagem. Na sequência, buscamos situar a relação das práticas de linguagem, mais precisamente a escrita, no contexto acadêmico, buscando compreender como é estabelecida a interação social entre produtor do texto com a comunidade discursiva que agora está situado, como organiza seu projeto do dizer. E por fim buscamos refletir as perspectivas de ensino dos gêneros acadêmicos. Os resultados apontam uma relação tensa e conflituosa nas interações mediadas pela escrita no contexto universitário. É notório que os alunos de graduação não possuem o domínio do repertório de gêneros da esfera de comunicação acadêmica, trazem diversas experiências com a escrita, tendo o domínio de um conjunto de gêneros não comum a esfera da academia. No entanto, para se incluir e apropriar dessa esfera de atividade humana, precisam compreender os gêneros do discurso acadêmicos como mecanismo de intercomunicação.

Palavras-chave: Sociosemiótica. Letramento Acadêmico. Gêneros Discursivos. Ensino.

Referências

BAKHTIN, M. Interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.10, 2010, p.363-386.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de Gêneros**: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Revista Delta*, nº24, 2008, p. 341-383.

O USO DE FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE BUSCA EM CONGRESSOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

PERINI, Thiago;

ROSA, Débora Lázara

Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo:

As pesquisas no ensino de química desenvolvidas através de teorias das ciências humanas, segundo Schnetzler (2002) abrangem novas concepções adquiridas sobre a pesquisa na área, após a década de 80 com o chamado "movimento das concepções alternativas", foi concedido à área de pesquisa em ensino de química o status de Didática da Ciências, que através das propostas e utilização de teorias e/ou modelos e de mecanismos de publicação e divulgação, está se tornando um campo científico de estudos e investigações (CHASSOT, 2003). Assim, motivado a encontrar os materiais produzidos para o ensino de química para alunos com deficiência nos últimos cinco anos, foi efetuado um levantamento bibliográfico em congressos e eventos científicos da área de ensino de ciências e ensino de química. Os congressos e eventos científicos da área de ensino escolhidos foram: A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e no Encontro Nacional de Ensino em Química (ENEQ). Com o objetivo de selecionar os trabalhos foi realizada uma busca de determinados termos, como sugere Milaré (2013), nos bancos de dados desses congressos. Os termos utilizados para a pesquisa neste sentido se referem às palavras chaves

usadas para filtrar a busca e identificação dos materiais no banco de dados dos congressos, as palavras chaves utilizadas foram: educação especial, educação inclusiva, inclusão, deficiente/deficiência intelectual/mental, ensino de química, transtorno do espectro autista, autismo, síndrome de Down, síndrome de Asperger, deficiente/deficiência visual, cego, cegueira, deficiente auditivo, deficiência auditiva, surdo e surdez. Para orientar a análise dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, foi elaborado um instrumento com base no Esquema Paradigmático, que segundo Gamboa (2006, p. 41):

é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos. Por isso consideramos que a unidade básica de análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica.

O esquema paradigmático foi utilizado em dois momentos. O primeiro momento em que foi utilizado foi ao analisar o banco de dados dos eventos SBPC, ANPED, ENDIPE, ABRAPEC inicialmente houve a necessidade de identificar se os trabalhos selecionados com as referentes palavras chaves abordavam o tema ensino de química para alunos com deficiência, pois os eventos SBPC, ABRAPEC são da área do ensino de ciências e o campo de aplicação de seus trabalhos abrangem os campos da física, biologia e química. Já os eventos ANPED, ENDIPE são eventos da área de educação tendo maior abrangência no campo de aplicação em suas publicações. Dado que a análise foi efetuada em documentos *online*, a identificação do tema ensino de química para alunos com deficiência foi realizada utilizando a ferramenta de pesquisa "Ctrl F" nos trabalhos selecionados. O segundo momento em que o esquema foi utilizado se deu no instante da análise dos trabalhos selecionados nos bancos de dados do ENEQ. Devido ao fato de o congresso se tratar de um evento especificamente em ensino de química, a utilização da ferramenta de pesquisa "Ctrl F" nos documentos *online* foi ineficaz,

visto que em todos os trabalhos havia a palavra "química". Então a análise do material foi realizada utilizando o esquema paradigmático.

Utilizando as palavras chave para selecionar os trabalhos, foi encontrado uma quantidade considerável de 1068 trabalhos. Ao acessar os sites dos referentes eventos de ensino para iniciar a seleção dos trabalhos utilizando as palavras, foi observado que alguns sites não disponibilizavam filtro de pesquisa que permitisse encontrar os trabalhos utilizando as palavras chave. Após realizar a análise dos trabalhos selecionados foi constatado que apenas 47 trabalhos possuíam proposta de inclusão no ensino de química para os alunos com deficiência. Ao analisar as propostas encontradas foi apurado que 5 trabalhos apresentavam proposta de inclusão para ensino de química para os alunos com deficiência intelectual ou mental, 2 para alunos com autismo, 1 para alunos com Síndrome de Down, 19 para alunos com deficiência visual e 20 para alunos com deficiência auditiva.

É válido expor aqui as evidências constatadas durante o desenvolvimento da pesquisa que auxiliaram em seu aprimoramento, pois já no primeiro momento da análise dos trabalhos para identificação da proposta de inclusão (BRASIL, 2005), foi notado a ineficácia da análise quando conduzida efetuando somente a leitura dos títulos dos trabalhos, sendo assim iniciou-se a análise pela segunda vez considerando a leitura do título, do resumo e se necessário da introdução até encontrar o objetivo do trabalho com a utilização do esquema paradigmático. A utilização do esquema paradigmático e a ferramenta de pesquisa "Ctrl F" para análise desejada se mostrou eficiente, pois a eficácia da pesquisa dos resultados obtidos foi maximizada.

Palavras-chave: Ferramenta de busca; Educação Inclusiva; Ensino de Química; Produção científica.

Referências:

BENTES, Nilda O. Vigotski e a educação especial: notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**. p. 85-92. 2010. Disponível em acesso em: < <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31> > Acesso em: 10 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO**. Brasília, 2005.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 89-100. 2003. Disponível em acesso em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n22/n22a09.pdf> >. Acesso em 10 de junho de 2018.

GAMBOA, Silvio, S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologia**. Campinas: Cooperativa Editorial Magistério, 2006.

MILARÉ, Thathiane. **A Pesquisa em Ensino de Química na Universidade de São Paulo**: estudo de Dissertações e Teses (2006 a 2009) sob a perspectiva fleckiana. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em ensino de ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**. Piracicaba, vol. 25, supl. 1, p. 14-24, 2002. Disponível em acesso em: < <http://www.scielo.br/pdf/qn/v25s1/9408.pdf> >. Acesso em 10 de junho de 2018.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID/UNIRIO/EDUCAÇÃO INFANTIL: PALAVRAS, SABERES E TEMPOS DE FORMAÇÃO DESDE OUTRAS PERSPECTIVAS

SANTIAGO, José Ricardo

Professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ e Doutorando em Educação do PPGEdu/UNIRIO.

E-mail: z.ricardo.santiago@gmail.com

Resumo

Notas sobre uma trajetória. Um olhar que se pretende traduzir em uma escrita que busca a possibilidade impossível de narrar um acontecimento; de traduzir uma experiência. O presente trabalho se desafia a pensar sobre as experiências vividas no decorrer das ações do subprojeto de Educação Infantil do PIBID/UNIRIO/Pedagogia, entre os anos de 2016 e 2017, em uma escola pública da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Mais especificamente nos processos de formação docente (com)partilhada vividos por nós neste *espaçotempo*. Fazer pesquisa, se lançar no campo são movimentos de construção de conhecimentos e que não são feitos de maneira imparcial. Não acreditamos na imparcialidade de um conhecimento. A força do que acontece no cotidiano pode ser compreendida por formas tão numerosas quanta a diversidade dos sujeitos implicados em um contexto. Logo, é preciso saber que lentes nos permitem ver as coisas da forma que vemos. No livro *A pedagogia, a democracia, a escola*, Masschelein e Simons (2014) apresentam uma comparação entre o caminhar e o pesquisar. Citando Benjamin, os autores vão defendendo a ideia de que uma distância pode ser cruzada, basicamente de duas maneiras: voando, onde se pode observar o percurso ao

longe, sem grandes preocupações acerca do que virá, pois, dada a altura do voo, as surpresas duram um átimo e possibilitam a adaptação, perdendo-se, além da surpresa, a beleza dos detalhes, o miúdo da viagem. A outra forma é caminhar sobre este caminho, perceber o domínio deste caminho sobre o caminhante, estar aberto ao que acontece, ao que surge em um horizonte tão próximo, que qualquer menção à adaptação é frustrada, nos obrigando a lidar com o acontecimento.

Este escrito se propõe a narrar uma pesquisa caminhante que lida com os acontecimentos em sua imprevisível potência. Que permite que seja algo, como nos aponta Derrida (2012), que nos caia no colo, sem qualquer anúncio e que, justo por isso, vá traçando algumas possibilidades – e apenas possibilidades – de percurso. Lidar com as relações humanas, no contexto da escola, por exemplo, é se abrir à complexidade que constitui este *espaçotempo*. Não se trata de fazer escolhas entre observar as crianças ou os adultos do campo de pesquisa; as ações desenvolvidas ou a distribuição dos praticantes deste cotidiano. Abarcar sua complexidade não é investir na preposição “ou”... É investigar como estas aparentes – e tão somente aparentes – dicotomias se relacionam entre si. Negamos a exclusão da escolha entre isto ou aquilo; entre as ações ou seus contextos... Investimos na força (antinômica, talvez) da preposição “e” que aproxima atrações e oposições na complexidade do cotidiano escolar. A potência do que fazemos, embora não consiga precisar de que forma se dê – se é que algum dia isso será possível! – se dá nas conversas filosóficas que temos com as crianças e do quanto os comentários de suas falas infantis (no sentido de potência de um novo que rompe com o que se tem estabelecido) alimentam as nossas conversas, fazendo deste momento de pensar sobre a experiência vivida com as crianças, a possibilidade de experienciar o pensamento novamente, buscando outras possibilidades de pensar (e pensar-se?) neste movimento. Talvez justamente porque essas ações se dão em um espaço de conversa que tomem este viés. Mas poderia a conversa, esta coisa banal e

corriqueira, feita em bancos de praça e à mesa de bares; em salas de espera e no encontro com as crianças, se converter em um princípio metodológico de pesquisa?

No artigo *Una lengua para la conversación*, Jorge Larrosa (2006) denuncia de maneira enfática os limites de certo modelo de linguagem acadêmica, tanto escrita, quanto falada em uma denúncia clara à chamada linguagem de ninguém. Textos escritos e falados constituindo uma comunicação sem remetente ou destinatário. Não há abertura, nesta perspectiva, para o acontecimento, levando, pois, a um esvaziamento da experiência na pesquisa e da pesquisa enquanto experiência. Conversar com os sujeitos envolvidos no acontecimento da pesquisa é justamente afirmar uma outra maneira de pesquisar. É propor outra gramática na linguagem acadêmica. É trazer os sujeitos nas palavras escolhidas e mais do que isso. Conversar trata-se, pois, de ampliar os sentidos das perguntas de uma pesquisa, possibilitando uma abertura para a compreensão que está para além do indivíduo que pesquisa, mas comporta os sujeitos envolvidos na investigação.

Partindo do pressuposto de que as conversas são, antes de tudo, a possibilidade de partilha de algo que nos seja comum, ou, como diria Alves (2012), *espaçotempos pelos quais vamos conhecendo e partilhando a 'realidade' dos contextos cotidianos em que vivemos*, este texto tem o objetivo de se aproximar do que potência na formação docente essa aproximação com as infâncias das crianças e com práticas de ensino, pensadas na circularidade *prácticateoriaprática*, desde o início de curso de graduação.

Parece que certa imprevisibilidade, própria de uma conversa "de verdade" a qual não lembramos bem como começou e não sabemos onde vai parar, faz parte da dor e da delícia de uma experiência de pesquisa ou de uma pesquisa enquanto experiência. Kohan (2012) afirma que as perguntas são um caminho para o pensar. As perguntas também movem as conversas... Incertas... Imprevisíveis... Talvez

realizar esta pesquisa seja experienciar a incerteza de um caminho que, tal qual a conversa, tal qual as perguntas, tem fluxo, movimento, não parada.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Conversa. Experiência.

Referências

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: De Petrus, 2012.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília, v.21, n.33, p.229- 251, 2012.

KOHAN, W. O; OLARIETA, B. F. (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, J. Una lengua para la conversación. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, RS, v. 18, n. 3, p. 29-42, jan/abr 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DIFERENTES MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA A PARTIR DA POÉTICA DE CORA CORALINA: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA COM CRIANÇAS

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati;

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro

Universidade Federal de Goiás, Centro Educacional Khalil Zaher

Resumo

O artigo consiste numa experiência de mediação de leitura literária vivenciada com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho apresenta diálogos entre as crianças e a obra *O Prato Azul-Pombinho*, de Cora Coralina. Nele se entrecruzam diferentes olhares das crianças sobre a infância a partir do ponto de vista da protagonista. Nessa interação dialogam diferentes percepções das crianças sobre a infância a partir do triste olhar da personagem menina, acusada de quebrar um prato da coleção da bisavó e, por isso, vítima de castigo. A partir da história lida e discutida, foi possível dialogar sobre as diferentes concepções das crianças acerca de infância, castigo, injustiça, brincadeiras, liberdade, etc.

A escuta cuidadosa permitiu que as crianças construíssem narrativas orais e escritas que evidenciavam diferentes olhares sobre as infâncias: a de hoje, vivida por elas e a de ontem, da menina retratada no poema. Ao narrarem opinando sobre o castigo que a personagem recebeu, as crianças pensaram sobre a sua própria infância. As práticas de leitura literária devem ser sempre ancoradas no diálogo e na mediação, como nas rodas de conversa, contribuindo com o clima descontraído e prazeroso que a leitura literária exige e despertando o desenvolvimento do imaginário, da criatividade, da sensibilidade e da criticidade. Desta maneira, as rodas

de conversa, por suas características dialógicas, se mostraram adequadas uma vez que a escuta atenta por parte do mediador aproxima o adulto da cultura da infância e também coloca a criança como sujeito com experiências, capaz de refletir sobre as suas vivências e seus sentimentos.

As rodas de conversa com crianças, propostas por Passeggi et al. (2014a) e Passeggi (2014b), apresentam-se como metodologia adequada às pesquisas com crianças em que as narrativas circulam e provocam esses sujeitos. A experiência com as narrativas auxilia as crianças na construção de sentidos do texto poético e ainda estimula a discussão, a autorreflexão e o resgate de experiências e memórias, num movimento de biografar-se. Esse tipo de abordagem rompe com os modelos tradicionais ao valorizar a palavra das crianças. São relativamente recentes os estudos e pesquisas que colocam as crianças no centro do processo, que reconhecem o seu modo de ver e sentir o mundo, ou seja, que reconhecem a criança como um indivíduo capaz de refletir e narrar suas vivências - destacam-se trabalhos no âmbito da Sociologia da Infância a partir da década de 1990.

Segundo Sarmiento (2013), a categoria infância, enquanto construção social é vista como um grupo com status social inferior em relação à classe dominante. Dentro desse contexto, Passeggi et al. (2014a, p. 93) questionam "como fazer para que o leitor conceda à palavra da criança o mesmo acolhimento fervoroso que ele reserva à palavra do cientista?". É importante ressaltar também que nesse movimento as crianças narram suas experiências nas rodas de conversa de forma diferente dos adultos. Passeggi (2014b, p. 140) expõe que, a partir de trabalhos com crianças junto com outros pesquisadores, "uma das características das narrativas das crianças é que elas são curtas, com um mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida". Em relação à sua estrutura, o poema narrativo *O Prato Azul-Pombinho*, de Cora Coralina, apresenta a seguinte: Situação inicial - A bisavó apresenta o prato azul-pombinho, peça de um jogo de porcelana, que tinha uma

estampa que mostrava a história de amor proibido entre uma princesa chinesa e seu plebeu. Desenvolvimento - Um dia o prato aparece quebrado. Desenlace - Como a menina era emotiva começou a chorar pensando na história da princesinha. Não demorou para que ela fosse acusada de ter quebrado o prato e conseqüentemente recebe o castigo.

O trabalho de mediação de leitura foi desenvolvido em etapas: leitura do texto para a turma; discussão sobre a história mediada pela professora; atividades escritas acerca do texto poético; ida à cozinha da escola, com a ajuda da avó de uma das crianças, para fazer o doce de abóbora, o preferido de Cora Coralina, a poetiza doceira; recital poético *Cora Coralina: Doce Poesia*, apresentado pelas crianças, que declamaram os poemas da autora - doce foi colocado em pequenos potes, sendo estes portadores dos convites para o recital poético. Diante dos desafios epistemológicos que as pesquisas com narrativas e biografias infantis apresentam, pensamos que é possível destacar que: as narrativas infantis, embora com características diferenciadas dos adultos, podem ser reconhecidas e utilizadas como fonte de pesquisa; a escrita, a oralidade e o desenho são linguagens importantes e validadas para a pesquisa que abordam narrativas e (auto) biografias com crianças; a narrativa contribui para a reflexão da realidade experienciada na história e para representações/interpretações particulares do mundo; a mediação do trabalho com a leitura literária permite o contato com a linguagem estética e a ampliação do mundo das crianças; é possível estabelecer diferentes perspectivas dialógicas sobre as experiências e memórias das crianças a partir de outros pontos de vistas, como o dos protagonistas de obras literárias. Vivências como esta analisada aqui, permeadas pela possibilidade de escuta nas rodas de conversa e da construção de narrativas pelas crianças, também oportunizam que as mesmas construam sentidos e novas formas de ver o mundo a partir de conhecimentos anteriores aliados a informações do texto.

Palavras-Chave: Infâncias. Leitura Literária. Narrativas. Memórias.

Referências:

CORALINA, C. **O prato azul-pombinho**. Ilustrações de Lúcia Hiratsuka. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

PASSEGGI, M. da C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014a.

PASSEGGI, M. da C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In.: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches; PASSEGGI, M. da C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014b.

OFICINA

OFICINAS - EIXO 3

A HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA ACADÊMICA

MARTINS, Sheila Guimarães

Bibliotecária, Mestranda do Programa de Mestrado de Ensino na Educação Básica da Centro Universitário do Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: sheilinhagm@gmail.com

CAU, Patrícia Flávia dos Santos

Graduada em Artes Visuais -UFES. Mestranda em Ensino na Educação Básica - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus – ES. Professora de Artes na rede estadual de ensino do Espírito Santo (SEDU).
E-mail: patriciaflaviacau@gmail.com

Resumo

A oficina de história oral propõe-se apresentar a história oral como ferramenta de coleta e análise de dados qualitativos trazendo as ideias de Meihy (2013) quanto a utilização da história oral como método e outras possibilidades. São notórias as demandas de pesquisas acadêmicas que recorrem às ferramentas de entrevistas e depoimentos, ou seja, registros orais, desta forma se justifica a necessidade de evidenciar o método de história oral e suas etapas de registro textual através das técnicas de transcrição (PRETI, 1999) e transcrição (MEIHY, 2013; BOSI, 1994). O conteúdo da oficina trará discussões de conceitos de história oral e suas possibilidades, construção do projeto de história oral, apresentação das técnicas de transcrição e transcrição, e por fim, atividades práticas envolvendo o conteúdo abordado.

Palavras-chave: História oral - método. Projeto de história oral. Análise de textos orais

Referências:

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer como pensar. 2.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (PROJETOS PARALELOS: V. 1)

COLORINDO SABERES: POSSIBILIDADES DE DENEGRIR A EDUCAÇÃO

NASCIMENTO, Geisa Ferreira do

Pedagoga do Coletivo Casa Escola e Mestranda em Educação do PPGEdu/UNIRIO.

E-mail: geisaferreira@yahoo.com.br

LIMA, Camila Machado de

Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II e Doutoranda em Educação do PPGEdu/UNIRIO.

E-mail: camila.cmlima@hotmail.com

SANTIAGO, José Ricardo

Professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Doutorando em Educação do PPGEdu/UNIRIO.

E-mail: z.ricardo.santiago@gmail.com

Resumo

(Trans)Formar-se docente na reflexão sobre o vivido, pode gerar mergulhos em um cotidiano onde as crianças, os educadores e os ambientes se enredam em relações que nos fazem remexer terras áridas, fontes secas, práticas burocratizadas e buscar a fertilidade do conhecimento e suas reverberações. Ampliar repertório teórico, conhecer outras práticas educativas e (re)pensar objetivos pedagógicos, quando realizados em coletividade e cooperação entre pares, ampliam sentidos. Apostamos na potência de partilhar e compartilhar narrativas atravessadas pelo que se tem pretendido configurar como história única que invisibiliza e negligência saberes, fazeres, vozes, corpos e vidas. Enquanto educadores, pesquisadores, militantes, estudantes e privilegiados que tem acesso ao conhecimento formal, experenciamos saberes e modos outros de viver a educação? Temos corpo teórico que nos ajude a pensar o cotidiano escolar a partir de uma perspectiva não eurocentrada, antirracista e da pluriversalidade? Esta oficina se propõe a encontrar pessoas que queiram mover as estruturas e viver referências outras que criem corpo para colorir a prática educativa cotidiana; a tecer coletivamente possibilidades de aprendizagens outras para além do formato dissociado das emoções e de nossas histórias; a conversar,

fazer perguntas, ouvir histórias e construir estratégias para juntos pensarmos sobre qual a cor da intelectualidade brasileira. Como procedimento metodológico, apostamos na força da conversa ao fazer circular a palavra em um *espaçotempo* do acontecimento e da alteridade; da narrativa e da experiência, de atenção e do encontro. E na educação? Como estas questões aparecem e desaparecem?

Palavras-chave: Narrativas. Experiência. Formação Docente. Negritude.

Referências:

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18, mai.-out. 2012, pp.62-73.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

Educação e Arte: Prática do malabares como cultivo da atenção

BARBOSA, Diego Romerito Braga;

CRUZ, Cristiane Bremenkamp;

Zahn, Jomar da Rocha Farias;

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Resumo:

Esta proposta de oficina pretende se configurar como “espaço-tempo” protegido a partir do qual poderemos gerar um ambiente propício à desautomatização de hábitos e ao aprendizado de novos gestos, respeitando as temporalidades e os movimentos de autonomia do próprio grupo. Em uma situação de co-atenção presencial trabalharemos o cultivo da atenção através da prática milenar do malabares, ancorados em três princípios metodológicos conforme propostos por Yves Citton (2017) para dimensionar o funcionamento de um “laboratório estético da atenção”: 1) O princípio de reciprocidade; 2) O esforço de sintonia afetiva; 3) As práticas de improvisação. Nosso objetivo com esta oficina é produzir uma qualidade de vínculo e atenciosidade, de presença e abertura ao que surgirá de modo inesperado na processualidade do “viver-oficinar-aprender-ensinar”. Faremos um trabalho de sensibilização corporal que incluirá uma prática de atenção à respiração e aos gestos automáticos/rígidos que sustentamos no cotidiano. Em roda, praticaremos desabituar o corpo, num exercício de presença diante do grupo, sentindo a textura do encontro de nosso corpo com o chão, bem como a dimensão olfativa e tátil que nos ancora. O trabalho do aprendiz não se resumirá a imitar gestos e performatizar uma prática corporal simplesmente, mas oportunizará o exercício do aprendizado de

malabares como um suporte para “olhar-com”, o que é também um modo de dizer “inventar-com”: praticando a atenciosidade como uma ética do cuidado.

Palavras-chave: Corpo. Atenciosidade. Malabares. Cognição Inventiva.

Referências:

BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rev. Bras. Educ [online], 2002, n°19, pp.20-28.

CAIAFA, J. **Nosso século XXI: Notas sobre arte, técnicas e poderes.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CITTON, Y. **The ecology of attention.** Cambridge: Polity Press, 2017.

FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CRIAÇÃO DE PERFUMES E A MULTIPLICIDADE NA ESCOLA: SOBRE OS SIGNOS ESTÉTICOS E SABERES ESCOLARES NÃO-EXPLICATIVOS

GAIVOTA, Daniel

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ.

E-mail: danielgaivota@yahoo.com.br

PINHEIRO, Tatiana

Analista de Mídia pela UFF e Graduanda do curso de Pedagogia da Unirio.

E-mail: moraesp.tatiana@gmail.com

Resumo

Partindo de uma perspectiva da filosofia da diferença, e se debruçando sobre uma ideia deleuzeana de *pensamento*, a experiência busca forçar os limites da autoria, estabelecendo territórios onde não seja possível uma assinatura pessoal na construção de saber e de pensamento. Os participantes serão convidados a produzir objetos e narrativas de maneira individual, na forma de uma pequena narrativa, e depois tatear as bordas dos territórios em busca de uma segunda narrativa, que escape à subjetividade. Para isto, o exercício consistirá na confecção de um perfume, que contenha em seu aroma a determinada narrativa. A produção de um saber composto fundamentalmente de signos estéticos pode permitir pensar sobre que tipo de conhecimento se produz na escola e por quê. Esta experiência se baliza pela relação entre a atividade estética e o pensamento filosófico em Deleuze – uma vez que o pensamento é sempre forçado por algo que vem de *fora*, e os *signos* estéticos forçam o pensamento a um movimento externalizante. Funda-se na crítica de uma escola da explicação, ou seja, uma escola que objetiva definir o funcionamento da realidade. O encontro com um signo é sempre um verdadeiro *acontecimento*, ou seja, um encontro com uma multiplicidade, vertiginoso. Quando

encerramos os acontecimentos nas estruturas da explicação, perdemos toda sua potência. Parte da possibilidade de pensar a escola em outras direções: não como lugar de produção de subjetividades, de territórios limítrofes, mas de mapeamento de intensidades e de fragilização das linhas. Não de construção de um eu, mas, pelo contrário, de atravessamentos e de devir.

Palavras-chave: Perfume. Saber. Multiplicidade. Subjetividade. Signos.

NARRATIVAS E INFÂNCIAS: SOBRE FORMAR-SE DOCENTE NA TRANSPOSIÇÃO DE FRONTEIRAS

LIMA, Camila Machado de.

SANTIAGO, José Ricardo.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Resumo

Queremos apostar em uma infância enquanto potência... Enquanto força que interrompe o dado, o prescrito. Algo que se inscreve nas formas de pensar e de pensar-se, de pesquisar e pesquisar-se. Uma infância que inaugura outras possibilidades de ser e estar no mundo. Neste sentido, propomos para esta oficina, o desafio de, a partir de narrativas e experiências vividas no cotidiano de pesquisas que vêm se realizando em duas escolas da Educação Básica na cidade do Rio de Janeiro, pensar a questão da formação docente enquanto experiência infantil para além do tempo *chronos*. Gostaríamos, pois, de lançar uma pergunta: que infâncias têm habitado as nossas relações com a educação, entendida aqui como vida em sua inteireza e complexidade? Elegemos a conversa como procedimento metodológico para esta oficina, pois acreditamos que se trata de um *espaçotempo* privilegiado para o surgimento de narrativas; para uma relação de alteridade; para a atenção e escuta; para potencializar (des)encontros(?).

Palavras-chave: Narrativas. Experiência. Formação Docente. Infâncias.

Referências:

- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- KOHAN, W. O. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- KOHAN, W. O; OLARIETA, B. F. (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan.-abr. 2002, pp. 20-28
- _____. Una lengua para la conversación. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, RS, v. 18, n. 3, p. 29-42, jan/abr 2006.
- NOGUERA, Renato. Denegando a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18, mai.-out. 2012, pp.62-73.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 3

A MEMÓRIA EXPERIENCIAL INTERSUBJETIVA E SUBJETIVA: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO DO SELF EM GEORGE HERBERT MEAD

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra

Pedagoga- UFRN, Doutora do Programa de Memória, Linguagem e Sociedade da UESB. Mestre em Ciências Sociais - UFRN, Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
Email: shirlenemafra@yahoo.com.br

Resumo:

O minicurso sobre “A memória experiencial intersubjetiva e subjetiva: um elemento essencial para constituição do Self em George Herbert Mead” irá experienciar as bases epistemológicas do interacionismo simbólico, da ação social do sujeito através de um método de pensar filosoficamente o processo educacional com crianças até a universidade, conduzindo-os ao olhar para “si”, para o “outro” e para a realidade social. A filosofia social de Mead influenciou correntes filosóficas pragmatistas e alguns filósofos da Escola de Frankfurt: Jürgem Habermas, Axel Honneth, dentre outros como a filósofa Rita Maria Radl Philipp. Esse autor é pouco conhecido no Brasil, foi professor de Filosofia da Educação, sua análise reflexiva sobre o processo

educacional, dos jogos e brincadeiras utilizados na infância podem influenciar na formação social do sujeito e constituição da identidade social. Esse minicurso é o resultado da pesquisa de Tese de Doutorado dos estudos sobre da Memória e Identidade Social, cujos exercícios epistêmicos promoveram uma possibilidade de "compreensão" do Interacionismo Simbólico, o reconhecimento social e uma reflexividade sobre as perspectivas de memória em Mead. Vinculando a teoria à prática, como proposição os participantes do minicurso terão a possibilidade do exercício mnemônico, das suas lembranças e reminiscências, compreender através da memória experiencial os elementos e rememorações docentes e discentes que influenciaram no processo de sua formação pessoal e social, que vai além da capacidade individual de superação das situações adversas no ofício dos seus papéis sociais, na constituição de sua identidade social ao longo de sua trajetória de vida.

Palavras Chaves: Memória Experiencial. Identidade social. Educação e Formação social. Interação Social.

LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SANTOS, Eiel dos Anjos dos

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.
E-mail: elieldosanjos@hotmail.com

Resumo

O minicurso tem como temática central a Leitura e a Escrita na Educação Infantil. A leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano e são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, inclusive às crianças. As crianças vivem em um mundo cheio de estímulos visuais, propagandas, ou seja, desde muito pequenos estão imersos em um mundo letrado. Nada mais natural estas crianças interessarem-se em descobrir o que quer dizer as letras dos livros, as músicas que escutam, entre outros. Partindo desse pressuposto propõe-se apresentar como podemos oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental, sem que isso prejudique a aprendizagem lúdica que as crianças pequenas e refletir sobre o trabalho didático que desenvolvem na área de linguagem escrita. Nesse sentido, a intenção deste mini-curso é oferecer práticas de alfabetização e letramento contribuindo com o planejamento do ensino da linguagem escrita a crianças menores de seis anos, na direção de práticas significativas que integrem, desde cedo, a leitura e a escrita. Para elucidar essas questões busca-se o referencial teórico de Magda Soares e Regina Scarpa, entre outros estudiosos da educação infantil e o letramento.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil.