

SEMIFILI

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 II - EIXOS TEMÁTICOS 04 A 10

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 II – EIXOS TEMÁTICOS 04 A 10

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

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 (DECH-CEUNES-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
Wesley Rissi Santos
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:	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 4	54
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 4	55
O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	55
SANTOS, Célio Moacir dos	55
FERREIRA, Sebastião	55

	10
CELANTE, Gisele X. Malheiros	55
REFLEXÕES EM TORNO DOS ATAQUES À ESCOLA E AO PROFESSOR A PARTIR DE "TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO" DE THEODOR ADORNO	69
SANTOS, Kefren Calegari dos	69
REFORMA DO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS (IM)POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOS JOVENS	89
SANTOS, Kefren Calegari dos	89
POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ATUALIDADE	108
SANTOS, Zaira Bomfante dos	108
ALMEIDA, Taísa Faria Valani	108
O PNAIC E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	122
SANTOS, Zaira Bomfante dos	122
SANTOS, Lainy Martinelli dos	122
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 4	136
A ATUAÇÃO DO GESTOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PINHEIROS-ES (2013-2017): DILEMAS E POSSIBILIDADES	136
ZAMPRONHO, Josenaide Lopes Silva	136
OFICINAS - EIXO 4	140
CANTO CORAL: ESCUTAR, COMPOR, FAZER ESCOLA	140
ALFONZO, Neila Ruiz	140
FUNDEB: CONHECER, ENTENDER E ACOMPANHAR	142
PAULI, Zenilza Aparecida Barros	143
FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza	143
ARRUDA, Fabiane Santiago de	143
Caderno de Trabalhos - EIXO 5	146
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 5	147
AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA, POESIA E O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PARALELO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	147
BRITO, Geysa Frinhani	147

A MÚSICA COMO REFLEXO DA SOCIEDADE E UM RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	160
OLIVEIRA, Karine Cesar de	160
CERQUEIRA, Sibebe Luiza	160
GONÇALVES, Danielli Costa	160
JOGOS E BRINCADEIRAS: A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MUSICAL	175
CUNHA, Karoline de Almeida	175
MORILA, Ailton P.	175
ESTUDO ERRADO: ANÁLISE CRÍTICA DA MÚSICA SOBRE A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS	192
FÁVERO, Márcia Huppe	192
SILVA, Glenda dos Santos Malacarne	192
BRAVIM, Débora do Prado	192
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 5	208
ALÉM DO LUGAR COMUM: IMAGENS CLICHÊS, FABULAÇÕES POÉTICAS E GEOGRAFIAS MENORES EM TERRA VERMELHA– ES	208
GAVI, Olímpio Muniz	208
ROSA, José Ailto Vargas da	208
SANTOS, Maria da Penha dos	208
OFICINAS - EIXO 5	212
FILOSOFIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO: prática filosófico-infante possível com alunxs do ensino fundamental II	212
GAVI, Olimpio Muniz	212
SANTOS, Maria da Penha	212
ROSA, José Ailto Vargas da	212
MINICURSO - EIXO 5	214
FILOSOFIA E EXPERIÊNCIA DO PENSAR: práticas filosófico-infantes em uma escola da Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES	214
GAVI, Olimpio Muniz	214
Caderno de Trabalhos - EIXO 6	216
OFICINAS - EIXO 6	217
A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	217

	12
SILVA, Daniel Junior da	217
O MACULELÊ NA ESCOLA	219
SILVA, Daniel Junior da	219
Caderno de Trabalhos - EIXO 7	221
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 7	222
DIÁSPORA AFRICANA, ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	222
RODRIGUES, Ana Libania Alves	222
JESUS, Flavio Pereira	222
PEREIRA, Marcia Regina Santana	222
O ENSINO DE LITERATURA E OS ESPAÇOS PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA A PARTIR DA LEI 10.639/03	237
CERILLO, Joyce Rangel	237
COSTA, Eliane Gonçalves da	237
A VIDA É UM DEVIR – EXÚ QUER COMER E A CRIANÇA BRINCAR	252
SALES, Luiz Fernando Reis	252
SILVA, Vanusa Rodrigues	252
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03	266
CAMATA, Manuela Brito Tiburtino	267
COSTA, Eliane Gonçalves da	267
IGUALDADE RACIAL E A REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	280
DAL FIOR, Marcela Moraes	280
COSTA, Eliane Gonçalves da	280
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 7	295
DISCUSSÕES ACERCA DE CULTURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	295
QUINQUIM, Marli	295
RANGEL, Gleisiele Saraiva	295
SALIM, Maria Alayde Alcantara	295
MINICURSO - EIXO 7	299
BONECAS E HISTÓRIAS: uma proposta pedagógica de valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil	299
PIAGGE, Ana Cláudia Magnani Delle	299

	13
SOUZA, Tatiane Pereira de	299
Caderno de Trabalhos - EIXO 8	301
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 8	302
A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO MEDIADA PELA LITERATURA DE CORDEL	302
KAVALEK, Débora Schmitt	302
GUILHERME, Kelly Nay de Souza	302
HOFFMAN, Marjorie Poliana	302
GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MST/ES: AVANÇOS E DESAFIOS	315
PEREIRA, Edinéia Rosa da Silva	315
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 8	330
INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA: UM OLHAR A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS EDUCADORES	330
POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio	330
MIRANDA, Élide Lopes	330
TELAU, Roberto	330
OFICINAS - EIXO 8	334
EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	334
POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio	334
LOCATELLI, Andrea Brandão	334
VALANI, Raquel	334
MINICURSO - EIXO 8	336
O COMUM NO CURRÍCULO: elementos para a humanização da Escola	336
SILVA, Denilson da	337
A CAPOEIRA ENTRE O LAZER E A CULTURA: um processo educativo pela luta de direitos no campo	338
SANTOS, Samuel Pinheiro da Silva	338
Caderno de Trabalhos - EIXO 9	340
TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 9	341
A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	341

	14
RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos	341
ANDRÉ, Bianka Pires	341
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	356
ROCHA, Maria Rozane Cabral	356
CRISTOFOLETI, Rita de Cassia	356
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ENTREVISTAS ESTRUTURADAS	367
BRANDÃO, Luana Kathelena Ribeiro	368
MESQUITA, Hairley Figueira	368
SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves	368
AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	384
RAASCH, Leida	384
CRISTOFOLETI, Rita de Cassia	384
O JARDIM SENSORIAL MÓVEL NA FEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CONCEIÇÃO DA BARRA, ES: ENSINANDO SOBRE O MEIO AMBIENTE E EXPLORANDO SENTIDOS	403
SANTOS, Juan Pablo	403
FALLER, Erick dos Santos	403
FRANCISCO, Danielly Silva	403
A CAPOEIRA ADAPTADA COMO MANIFESTAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	419
CUQUETTO, Douglas Colombi	419
ESTIGARRIBIA, Marta Isabel Canese de	419
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GESTÃO ESCOLAR	434
CONRADT, Carla Fabrícia	434
A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO JUNTO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	459
RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos	459
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 9	470

CAMINHOS INDIRETOS NA APRENDIZAGEM DE UM JOVEM AUTISTA SOB OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	470
HELL, Iara Belink	470
A PESQUISA PARTICIPANTE NO DELINEAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	476
SILVA, Keli Simões Xavier	476
CARVALHO, Daniel Junqueira	476
OFICINAS - EIXO 9	480
EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO	480
CARVALHO, Daniel Junqueira	480
SILVA, Keli Simões Xavier	480
CORREIA, Lucas Gabriel	480
EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO	482
CARVALHO, Daniel Junqueira	482
SILVA, Keli Simões Xavier	482
FREITAS, Amanda Caroline Furtado	482
MINICURSO - EIXO 9	484
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: Currículo, mediação e aprendizagem	484
NUNES, Isabel Matos	484
DIAS, Janine Balbino	484
Caderno de Trabalhos - EIXO 10	486
RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 10	487
A PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SERRA – ES	487
RODRIGUES, Paulo Ricardo	487
PIROVANI, Juliana Castro Monteiro	487
OFICINAS - EIXO 10	491
A ESCRITA INVENTANDO ESCOLA, A ESCOLA INVENTANDO ESCRITA	491
CUNHA, Edna Olímpia da	491
GOMES, Vanise de Cássia Araújo Dutra	491
MINICURSO - EIXO 10	493
AGRESSIVIDADE: ponto de partida para a aprendizagem	493

SEMINÁRI

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

16

OTONI, Audicéia Nadir Damasceno 493

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



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 Sarmento 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 Moacir dos Santos	Sebastião Ferreira e Gisele Xavier Malheiros Celante	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 Moraes 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 Mauricio 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



FVC
FACULDADE
VIE DO CARIÓTIPO

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



SEMINÁRI

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

43



Realização:  UFES
Universidade Federal
do Espírito Santo

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



FVC
FACULDADE
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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



SEMINÁRI

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



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



SEMINÁRIO

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 4

CADERNO DE TRABALHOS - EIXO 4

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO E PRÁTICAS NO ENSINO BÁSICO

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 4

O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

SANTOS, Célio Moacir dos¹

FERREIRA, Sebastião²

CELANTE, Gisele Xavier Malheiros³

Resumo

O presente trabalho descreve o que professores pensam sobre o Conselho de Classe. Para esse intento realizou-se uma pesquisa qualitativa com dezoito professores da EEEFM Baixo Quartel na comunidade de Baixo Quartel, com localização na região sul do município de Linhares - ES. A investigação tratou da seguinte pergunta: "Para você, o que é Conselho de Classe?". As perguntas foram analisadas tendo como referência teórica o Discurso do Sujeito Coletivo. Como resultado foi assinalado o surgimento de três ideias centrais, a saber: um espaço de práticas coletivas, de formação e um momento de organização e reorganização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Professor. Discurso do Sujeito Coletivo.

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: moacircelio@yahoo.com.br

² Mestre em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: tiaofef@hotmail.com

³ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: gixama@gmail.com

Introdução

O conselho de classe é uma instância colegiada que visa o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, tendo como participantes educadores de uma determinada turma, alunos, pedagogos e a direção escolar. O Conselho de Classe acontece a cada bimestre/trimestre, onde os professores farão em conjunto uma avaliação do rendimento escolar e de suas práticas avaliativas, adequando dessa forma, suas experiências pedagógicas de acordo com as necessidades de cada turma.

Visando essa prática de participação democrática com representações dos atores da escola, foi realizado no início do mês de maio de 2018 o Conselho de Classe na escola EEEFM Baixo Quartel. Historicamente essa escola teve as suas atividades iniciadas em 1965, com atendimento inicial de alunos do ensino fundamental, na comunidade de Baixo Quartel, com localização na região sul do município de Linhares tendo como limites: Rio Quartel, Perobas, São José e Lagoa do Aguiar, ficando próximo também das margens da BR 101. Atualmente a escola se encontra com funcionamento em três turnos com média de 450 alunos.

- Matutino (5º ao 9º Anos do Ensino Fundamental);
- Vespertino (1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental);
- Noturno (EJA – Educação de Jovens e Adultos, atendendo no nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Conselho de Classe se realizou de forma democrática com momentos bem delineados e com a participação conjunta de todos. O início ocorreu com uma dinâmica em que os professores respondiam uma pergunta de forma voluntária. Depois tivemos a participação dos alunos líderes de turma relatando os pontos positivos e os desafios do trimestre letivo. Dando sequência, tivemos a participação dos líderes docentes de cada turma com relatos e encaminhamentos para o próximo

trimestre fazendo análise dos resultados obtidos e refletindo sobre as suas práticas avaliativas.

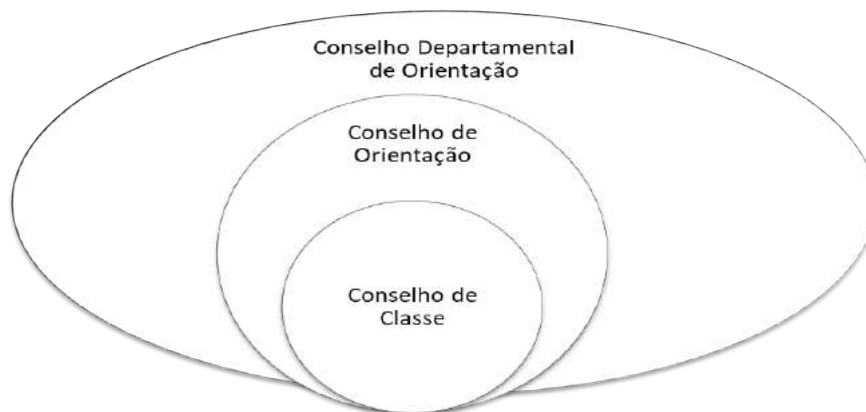
O presente trabalho vai tratar sobre o primeiro momento de atividades do Conselho de Classe da EEEFM Baixo Quartel, analisando as respostas obtidas dos professores sobre a pergunta "*Para você, o que é Conselho de Classe?*" Para esse intento, faremos as análises à luz da Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre no final da década de 90 tendo como fundamento a teoria da Representação Social. Entendemos que essa teoria permite que se conheçam os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema utilizando-se de métodos científicos.

1. Conselho de Classe: uma perspectiva histórica

Compreender a dinâmica histórica de surgimento do Conselho de Classe é importante no sentido de fornecer bases para entender suas orientações enquanto proposta política inicial de implementação e suas vertentes até os dias atuais, possibilitando visualizar novas diretrizes que devem ser atribuídas a nossas práticas.

Não são muitos os trabalhos existentes sobre a questão do Conselho de Classe e sua origem. Encontramos como ponto de partida sua gênese principiando de referências francesas, segundo Rocha (1982) essa instância tem origem por volta de 1945. Surge com a necessidade de uma reunião em que estivessem presentes todas as áreas para se trabalhar de forma conjunta. Para Dalben (2004) esse início de organização na forma de um conselho de âmbito escolar seria uma tentativa de sistematização mais ampla dentro de um modelo francês da época, no sentido de orientação para os alunos às diferentes modalidades de ensino. Dentro desse modelo francês encontramos algumas subdivisões:

Figura 1: Estrutura francesa do conselho de classe



Fonte: Elaborado pelos autores

Nessa composição temos que, o termo **Conselho de Classe** se referia a turma, a sala de aula, ou seja, as discussões eram referentes a um grupo pontual de estudantes. Quando se referiam ao **Conselho de Orientação**, dava-se um sentido de unidade escolar, ou seja, ações que demandariam a participação de todos os membros da escola. Nesse caso não se discutiam aspectos de apenas uma sala de aula, mas, de um conjunto de salas que permeavam o ambiente escolar. E por último, o **Conselho Departamental de Orientação**, em que se tinha um caráter mais amplo envolvendo um grupo de unidades escolares.

Em consonância com Dalben (2004) pesquisas relacionadas a história do Conselho de Classe nos mostram que sua criação no Brasil se fez no âmbito das reformas trazidas pelo acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que são na verdade convênios relacionados a educação a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro. Dentre esses convênios podemos citar em especial o PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino e a própria Lei 5692/71. Mesmo que tais políticas não atendessem a todos os anseios acerca de como o Conselho de Classe deveria se constituir, percebemos que os Conselhos Estaduais de Educação procuravam se nortear através de resoluções, pareceres e regimentos.

De acordo com Rocha (1982), no Brasil, o Conselho de Classe nasce de uma necessidade por parte dos membros das unidades escolares na busca de um procedimento para auxiliar o complexo sistema avaliativo que permeia o estudante, no sentido de fazer uma análise global do aluno dentro do processo educativo.

Entretanto, a lei nº 5692/71, trata do Conselho de Classe em um sentido oposto a sua idealização, pautando-se em mensuração de rendimentos.

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, e que objetiva incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial em expansão e transformação, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista (DALBEN, 2004, p. 24).

De acordo com Dalben (2004) essa lei vinha com a intenção de treinamento do aluno, visando os valores capitalistas de competição. São inúmeras as contradições do ideário pedagógico em relação às propostas das políticas educacionais da época.

Pode-se dizer que se estabeleciam, por meio de contexto educacional e das diretrizes operacionais que se vinculam à lei nº 5.692/71, complexas contradições tanto nas relações pedagógicas na prática de ensino, quanto nas relações administrativas, no âmbito da escola e dos núcleos centrais das Secretarias de Educação (DALBEN, 2004, p. 30).

Posteriormente, como forma de estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país, em substituição a lei anterior, temos a LDB nº. 9394/96 que dispõe no seu Art. 14, os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas, e entende o Conselho de Classe como um espaço importante no processo de gestão da unidade de ensino, uma vez que toda comunidade escolar tem direito de participar e contribuir nas decisões. Assim descreve o referido artigo:

Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das

comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

Um estado que também vem trazer em seu estatuto uma legislação para amparar as questões pertinentes ao Conselho de Classe é São Paulo, registrado no parecer da CEE nº 67/98 – CEF/CEM (aprovado em 18/03/1998) em que em seu Art. 21 estabelecia a composição do Conselho de Classe, com a participação dos professores e dos estudantes.

No que tange ao estado do Espírito Santo, com relação ao Conselho de Classe, a princípio, encontramos menções bastante sucintas, ou seja, apenas que ele é previsto em lei, mas não constatamos diretivas que tratam sobre sua definição, importância, suas atribuições e participações. Encontramos como amparo legal a Constituição Estadual de 1989 em seu Art. 170, em que versa da participação da comunidade em todas as suas instâncias. Entendemos que nesse artigo da Constituição, mesmo não se tratando de forma clara do termo Conselho de Classe, encontramos preceitos que, em linhas gerais, se aproximam trazendo as mesmas atribuições.

Observamos também o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, apreciado pelo CEE/2009 e aprovado em 22/12/2009. Nesse documento, o Conselho de Classe é instituído como um dos órgãos colegiado e em seu Art. 40 encontramos atribuições do mesmo.

Art. 40 Compete ao conselho de classe:

- I - apresentar e debater o aproveitamento geral da turma, analisando as causas de baixo e alto rendimento;
- II - decidir pela aplicação, repetição ou anulação do mecanismo de avaliação do desempenho do educando, no qual ocorra irregularidade ou dúvida quanto ao resultado;
- III - estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de ensino aprendizagem, que atendam à real necessidade do educando, em consonância com a proposta pedagógica da unidade de ensino;
- IV - decidir sobre a aprovação, a reprovação e a recuperação do educando, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvida;

- V - discutir e apresentar ações com sugestões que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas;
- VI - definir ações que visem à adequação dos métodos e técnicas de ensino e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo básico estadual, quando houver dificuldade nas práticas educativas;
- VII - deliberar sobre a aprovação e o avanço de estudo;
- VIII - propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e estudos para a melhoria do processo ensino aprendizagem. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21-22).

Nesse documento, ao contrário da Constituição Estadual de 1989, tratam das ações que competem ao Conselho de Classe de forma clara e objetiva, norteadas e orientando as tomadas de decisões da vida estudantil do aluno fornecendo base legal para as intervenções a serem realizadas.

E mais adiante, em seu Art. 42, o documento vem mostrando quem são os representantes que devem fazer parte desse órgão, como sendo os professores, a gestão educacional e representantes de educandos.

Mais adiante, temos a Resolução CEE Nº 3.777/2014 dizendo que,

Art. 54 São planos operacionais das instituições de ensino:

- I – o plano anual de trabalho;
- II – o calendário escolar; e
- III – o plano de funcionamento da instituição.

§ 1.º O plano anual de trabalho de uma instituição de ensino, organizado a partir do PDI, tem como finalidade a articulação das ações previstas para a evolução da instituição e para a melhoria contínua do processo educacional.

§ 2.º O calendário escolar será elaborado pela instituição de ensino, e a sua composição deverá assegurar:

- I – a consecução dos dias letivos e da carga horária anuais preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- II – os dias destinados a exames finais, recuperação, **conselho de classe**, atividades de formação continuada de profissionais e feriados, que não serão contados como letivos;
- III – os períodos de formação continuada dos professores e do corpo administrativo; e

IV – o período de férias dos discentes e dos docentes; e

V – as peculiaridades culturais, climáticas e produtivas do espaço geográfico em que se insere a instituição de ensino.

§ 3.º O plano de funcionamento da instituição de ensino articula a relação espaço/tempo, organiza-se a partir do currículo, da infraestrutura física e tecnológica e do horário escolar.

§ 4.º O horário escolar deverá observar o tempo de aula e o tempo de recreio, e este último não será computado na carga horária total.

Art. 55 Os planos operacionais das instituições de ensino não dependem de autorização dos órgãos externos, entretanto os órgãos de controle do Sistema de Ensino do Estado poderão solicitá-los para análise e verificação, a qualquer tempo. (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 14-15, grifo nosso).

A resolução trata única e exclusivamente do Conselho de Classe como sendo um plano operacional da instituição devendo ser previsto em calendário oficial escolar. Não temos orientações com relação aos seus procedimentos, atuações e participações.

2. A complexidade da escola: Conselho de Classe algumas definições

A literatura especializada traz várias definições, que se complementam. Para Dalben (2004, p. 16), "o conselho de classe guarda em si a responsabilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do trabalho escolar".

Colaborando também temos Cruz (2005) que trata o Conselho de Classe como sendo:

um espaço mais rico de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas é o conselho de classe [...] Queremos repensar a estrutura do conselho de classe, para dar mais sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve e ajudar a mudar-se a prática educativa. (CRUZ, 2005, p. 11).

Para Rocha (1982) temos que:

[...]o conselho de classe é uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a interação dos professores e de outros elementos da equipe da escola." (ROCHA 1982, p. 9).

Ainda Rocha (1982) vem dizendo que, mesmo tendo o Conselho de Classe origem na França e que sua inicialização no Brasil, primeiramente, tenha sido de

caráter voluntário e depois estabelecido por meio de portarias e deliberações a fim de avaliar o resultado do aluno de forma coletiva, percebemos que, ainda hoje, esse conselho, embora subjetivamente deva servir a este propósito, o que temos é outro ponto de vista, o conselho com uma visão de julgamento em que são distribuídas sentenças. Ainda de acordo com esse autor, o Conselho de Classe vem para reunir os professores de uma determinada turma no sentido de avaliar o aproveitamento dos alunos como um todo, chegando a um conhecimento mais profundo do aluno, viabilizando a integração de todos os atores escolares.

De acordo com Mattos (2005) o Conselho de Classe é um instrumento que para muitas escolas é a única maneira de se ter uma representação coletiva e que os professores se sentem livres para manifestar seus anseios e dificuldades no intuito de buscar soluções.

Para Souza (2003) o Conselho de Classe é um espaço que deve configurar situações que possibilitem debates sobre a capacidade do aluno em relação ao seu desempenho, em uma discussão coletiva conjunta e cooperativa por todos aqueles que integram o ambiente escolar propondo novos rumos e rompendo com as finalidades classificatórias e seletivas a que se tem servido.

Conforme Dalben (2004), o Conselho de Classe é um instrumento que visa avaliar de acordo com as experiências vividas em sala de aula, em que todos os professores e pedagogos devem fazer uma reflexão dos acontecimentos escolares fazendo uma análise em conjunto para que sejam tomadas as devidas decisões.

Nesse sentido, observando e analisando as concepções dos autores sobre o tema Conselho de Classe, pensou-se para a realização desse evento na EEEFM Baixo Quartel e, como estratégia de unificação de diálogo na intervenção (pós-conselho), estratégias de motivação com os professores, os quais, responderam a seguinte pergunta: Para você, o que é Conselho de Classe? O

objetivo deste espaço de diálogo foi ver a percepção deste segmento sobre o tema Conselho de Classe.

3. Metodologia

Pelos objetivos apresentados neste trabalho, e de sua dinâmica de captação das informações, com análise qualitativa das informações, o caminho metodológico será de aproximação das falas dos sujeitos. E nesta perspectiva, o Discurso do Sujeito Coletivo Lefèvre e Lefèvre (2003; 2005) torna um espaço metodológico que dá voz aos indivíduos que praticam a fala.

Para isto, alguns passos são necessários para a organicidade e a categorização dos discursos (a partir de questionário), que são: Expressões Chave; Ideias Centrais; Ancoragens; e o Discurso do Sujeito Coletivo em si.

Expressões Chave: são trechos do discurso destacados pelo pesquisador em cada depoimento que, revelam a essência do conteúdo do discurso;

Ideias Centrais: descrevem de maneira sintética e precisa os sentidos presentes nas Expressões Chave e também no conjunto de discursos sujeitos participantes da pesquisa com seus sentidos ou posicionamentos contidos nos depoimentos;

Ancoragens: são expressões sintéticas que descrevem as ideologias, os valores e as crenças presentes nos depoimentos tanto individuais ou agrupados.

Como destaca Lefèvre e Lefèvre (2003; 2005), na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, considera-se a existência das Ancoragens apenas quando existem marcas explícitas das afirmações genéricas nos depoimentos. Neste sentido, ao coletar vários depoimentos, buscamos elementos comuns que delinham o discurso

coletivo (as falas dos sujeitos), que são as Representações Sociais que caracterizam o grupo.

Vale destacar que esta técnica busca expressar a opinião ou posicionamento sobre um tema, levando em consideração o aspecto social e cultural. Garantindo assim uma investigação de opinião acerca de um tema, em questões abertas. Neste estudo o foco se deu nas ideias e convicções dos professores em relação ao tema Conselho de Classe.

Para elaborar o questionário partimos de questão aberta "*Para você, o que é Conselho de Classe?*" Deixando livre a exposição do entendimento que, cada um dos deztoitos professores participantes da pesquisa, tem em relação ao tema. E para interpretá-las organizamos como propõe a metodologia: Expressões Chave; Ideias Centrais; Ancoragens; e o Discurso do Sujeito Coletivo. Pois, entendemos que os Discursos dos Sujeitos Coletivos tornam-se elementos vivos de um fenômeno social: que são as experiências.

4. Resultados

Como o trabalho foi realizado utilizando o campo teórico-metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), seguem algumas análises a partir das respostas obtidas pelos professores.

Pergunta: *Para você, o que é Conselho de Classe?*

Ideias Centrais

A – Espaço de práticas coletivas.

B – Espaço de formação.

C – Momento de organização e reorganização das práticas pedagógicas.

Quadro 1: As ideias centrais e seu discurso

Ideias centrais	Discurso
<i>DSC A - Espaço de práticas coletivas</i>	Entendo que o Conselho de Classe é o espaço da prática, para buscar estratégias para melhorar o ensino. Para isto temos que ter atitude e diálogo, para traçar ideias coletivas.
<i>DSC B - Espaço de formação</i>	Este, também, é um momento de aprendizagem, de formação e informação. Momento de troca de ideias e contribui para conhecer mais a escola.
<i>DSC C - Momento de organização e reorganização das práticas pedagógicas</i>	Este é um momento de organização e reorganização da prática pedagógica e diante da realidade exposta abrir-se a novas ideias para buscar resultado e a satisfação de todos. Pois este momento é o que determina a vida pedagógica da escola. Entendendo que discute os problemas e buscar soluções juntos.

Fonte: Elaborado pelos autores

Pelas falas dos professores percebeu-se uma perspectiva humanista, democrática e política da educação. Destaca-se, ao expor suas ideias, uma postura autocrítica da prática. Uma vez que ao expor uma opinião (produzir seus discursos) o sujeito planeja a fala e volta para seu interior para criar seus argumentos. Logo, este é um processo de autoavaliação da atuação docente.

5. Conclusão

Dos professores que participaram da dinâmica percebeu-se que ao responderem a pergunta central, juntamente com as análises à luz da Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo, puderam compreender melhor o objetivo de um Conselho de Classe. Não se pode ficar apenas no campo burocrático é imprescindível que, também possam rever suas didáticas e suas metodologias de ensino e refletir sobre o percurso do bimestre/trimestre culminado no evento final

que é a reunião com todos os representantes da unidade escolar. Para os professores o espaço do Conselho de Classe pode ser mais bem aproveitado com uma discussão mais ampla sobre a educação e suas metodologias pensando sempre em um melhoramento das práticas pedagógicas.

6. Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Constituição do Estado do Espírito Santo**, data de publicação em, v. 5, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Resolução CEE Nº 2.141/2009**, Espírito Santo, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Resolução CEE Nº 3.777/2014**, Espírito Santo, 2014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educus; 2003.

_____. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liberlivros, 2005.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

ROCHA, A. D. C. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução CEE nº67/98 – CEF/CEM**, de 18/3/1998. Regulamenta as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

SOUZA, A. R. A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 10, p. 1-14, 2003.

REFLEXÕES EM TORNO DOS ATAQUES À ESCOLA E AO PROFESSOR A PARTIR DE “TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO” DE THEODOR ADORNO

SANTOS, Kefren Calegari dos⁴

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os ataques à escola e ao professor atualmente em curso no país, estimulados pelo movimento autointitulado “Escola Sem Partido” e formalizado em projetos de lei, a partir das contribuições de Theodor Adorno expostas em seu texto “*Tabus acerca do magistério*”. Justifica-se pelo atual contexto social de acirramento das históricas disputas em torno da educação, mas de um modo inimaginável até bem pouco tempo, colocando em risco não somente a escola como a própria sociedade. Academicamente também se justifica pela possibilidade de aproximação ao conhecimento produzido por Theodor Adorno em torno da educação, com vistas a dialogar e contribuir para algum avanço do conhecimento em torno das atuais questões que afligem a educação. Caracteriza-se como um estudo exploratório, na forma de um ensaio-teórico, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema encontrado, buscando aproximar direta e indiretamente das contribuições de Theodor Adorno sobre o tema e suscitar novas questões e reflexões. Em suas breves conclusões aponta para a fertilidade das reflexões produzidas por Adorno em torno do tema, assim como a necessidade do seu aprofundamento teórico e empírico a partir de outros estudos do autor.

Palavras-chave: Adorno. Escola. Magistério. Professor. Tabus.

Introdução

Esse estudo, bastante modesto e embrionário, tem como objetivo refletir sobre os ataques à escola e ao professor atualmente em curso no país, estimulados pelo movimento autointitulado “Escola Sem Partido”, recorrendo às contribuições de Theodor Adorno expostas em seu texto “*Tabus acerca do magistério*”.

⁴ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo E-mail: kefren@terra.com.br.

Ele surge inicialmente com a observação de um projeto de lei federal que, mesmo com a sua tramitação recentemente encerrada, tem produzido bastante reflexos na educação básica, especialmente no ensino médio, com o mesmo projeto sendo replicado continuamente nos mais diversos estados e municípios brasileiros. Trata-se do projeto intitulado "Escola sem partido", que em nível nacional foi proposto pelo senador Magno Malta em 2016, com vistas a incluir o "Programa Escola sem Partido" (ESP) entre as diretrizes e bases da educação nacional, isto é, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Em seu texto postula como princípios para a educação nacional, por exemplo, a "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado", o "direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções" e a garantia de que "o Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos [...]" (BRASIL, 2016). Considerando esses e outros princípios, em seguida são descritas atribuições do professor, prevista a publicação de cartaz alertando alunos e professores sobre o que é ou não permitido abordar em sala de aula, assim como a criação de canais para reclamações anônimas a serem organizadas e encaminhadas ao Ministério Público com fins jurídicos e penais em relação ao trabalho da escola e, em particular, do professor. Alagoas foi o primeiro estado a conseguir a aprovação do projeto de lei em nível estadual, em 2016, tendo sido suspenso provisoriamente por meio de limiar, seguindo assim até que seja julgada a sua constitucionalidade. No Espírito Santo o mesmo projeto de Lei foi apresentado em 2016, tendo sido arquivado após parecer contrário da Comissão de Justiça da Assembleia Legislativa deste estado. Mas em Vitória, sua capital, o projeto segue tramitação na Comissão de Educação da Câmara Municipal, depois de ter sido aprovado na Comissão de Constituição e Justiça em maio de 2018.

Tais projetos têm conseguido mobilizar posições bastante polarizadas e intensas no âmbito legislativo e, sobretudo, no seio da sociedade civil. No encerramento da

sua tramitação em nível nacional havia na página da consulta pública do Senado Federal 199.873 votos favoráveis à sua aprovação, muito próximo dos 210.819 votos contrários (BRASIL, 2016). No município de Vitória (ES) a diferença é menor ainda, com o resultado frequentemente oscilando entre favoráveis e contrários. O projeto foi criado a partir de um movimento de mesmo nome criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib, e dividido em duas frentes: uma definida a partir do próprio projeto de lei ESP; outra, “uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (PROGRAMA... 2018) com sucursais nos vários estados e municípios brasileiros.

Sem adentrar em detalhes, cabe destacar que esses grupos têm buscado influenciar os contornos da atual reforma do ensino médio⁵, em especial por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com relação às disciplinas e conhecimentos a serem considerados válidos ou não no ensino médio. Um exemplo mais recente se refere à polêmica gerada pela pesquisa “científica” do economista do Ipea e militante do ESP, Adolfo Sachsida, publicada em um periódico do governo federal, buscando “provar” que a Filosofia e a Sociologia são disciplinas que atrapalham a aprendizagem da Matemática no ensino médio⁶.

Vários estudiosos, associações e movimentos educacionais, sociais, acadêmicos e jurídicos, porém, têm apontado o caráter inconstitucional do projeto, de cerceamento à liberdade de aprender e ensinar, contrário a uma educação democrática, crítica e plural, e que não faz distinção entre o “formar criticamente o cidadão” e o “doutrinar os estudantes”. Recentemente, por exemplo, foi lançado um

⁵ Para um conhecimento mais detalhado das críticas à reforma do ensino médio, sugiro verificar o importante dossiê temático sobre o ensino médio organizado pelas professoras Eliza Bartolozzi Ferreira e Mônica Ribeiro da Silva (DOSSIÊ... 2017). Sobre a BNCC, conferir o livro eletrônico organizado pelos professores Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (AGUIAR; DOURADO, 2018).

⁶ Verificar o estudo de Niquito e Sachsida (2018), assim como as análises divulgadas por Freitas (2018) que apontam as fragilidades do mesmo.

livro com vários artigos que analisam tanto o projeto quanto o movimento ESP considerados uma “esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 2017, p. 2) e, concretamente, são divulgados na imprensa e em redes sociais vários casos de criminalização de professores, perseguidos e atacados por militantes do ESP e amedrontados em expor as suas opiniões. Começa haver receio até mesmo em abordar científica e pedagogicamente temas obrigatórios e previstos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por exemplo História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Educação para as Relações Étnico-raciais, Diversidade Cultural, Sexualidade, dentre outros, ou conteúdos específicos, como a teoria da evolução de Charles Darwin na Biologia ou a Reforma Protestante em História, porque pode ser confundido, respectivamente, com apologia ao ateísmo e doutrinação religiosa protestante, e com isso desagradar religiosamente algumas famílias.

Em que pesem as importantes críticas atualmente empreendidas por esses estudiosos e movimentos da educação e suas contribuições a partir do campo da sociologia, política, economia e da própria filosofia da educação, questionamos se as reflexões filosóficas de Adorno acerca da educação poderiam nos trazer alguns novos elementos para problematizar e ou ampliar a compreensão sobre esse movimento de ataque à escola e aos professores, tendo em vista o seu potencial formativo, crítico e emancipatório.

Assim, trata-se de um tema socialmente relevante, considerando o atual contexto social de acirramento das históricas disputas em torno da educação, de um modo inimaginável até bem pouco tempo, colocando em risco não somente a escola como a própria sociedade. Academicamente também se justifica pela possibilidade de aproximação ao conhecimento produzido por Theodor Adorno em torno da educação, com vistas a dialogar e contribuir para algum avanço do conhecimento em torno das atuais questões que afligem a educação.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, ele se caracteriza como um estudo exploratório, na forma de um ensaio-teórico, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema encontrado, buscando aproximar direta e indiretamente das contribuições de Theodor Adorno sobre o tema e suscitar novas questões e reflexões.

1 Esclarecimentos preliminares

Inicialmente, cabe uma advertência para melhor compreensão e proveito do potencial crítico de Adorno. Ele não é um autor cujas ideias devem ser "aplicadas" a um ou outro campo de conhecimento ou objeto de estudo, de uma maneira meramente instrumental. Pelo contrário, ele foi um autor (e o seu legado filosófico continua sendo) extremamente crítico da denominada razão instrumental – expressão cunhada pelo seu parceiro intelectual Max Horkheimer na década de 1930 para denunciar a redução e a dominação do caráter emancipatório da razão moderna a partir da sua faceta instrumental (HORKHEIMER, 1989) -, cujas críticas são aprofundadas no livro "Dialética do Esclarecimento" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Conforme apontado no próprio título da obra, "Dialética do Esclarecimento", em princípio diz respeito à razão moderna presente nas filosofias de Kant e Hegel. Ou seja, há uma crítica tanto à razão do *esclarecimento* iluminista kantiano, quanto à razão *dialética* do sistema hegeliano. Sinteticamente, a principal crítica à razão se refere ao esclarecimento que pretendia combater todo tipo de mito e superstição, emancipando o sujeito, mas tornou-se ele próprio mito, por meio de uma absolutização da razão que no afã de conhecer o mundo e dominá-lo em prol do progresso humano, tornou os próprios homens reféns dessa razão e submetidos às mais variadas espécies de dominação, exploração, manipulação e barbárie, inclusive nos diversos totalitarismos assumidos nas formas específicas do

nacional-socialismo, comunismo e também no capitalismo. Os autores fazem todo esse movimento para mostrar que a mitologia, de algum modo, já era um processo de esclarecimento, de forma que ele, o esclarecimento, curiosamente faz parte de todo o processo civilizatório.

Embora a escrita tenha sido concluída em 1944, portanto mais de setenta anos atrás, parece que os diagnósticos de Adorno e Horkheimer daquele período nos falam um pouco dos dias de hoje, contribuindo de algum modo para compreendermos melhor o tipo de racionalidade desse nosso tempo e também da ascensão de "novos" totalitarismos, crescimento ou a manifestação alarmante de preconceitos, intolerâncias e violências de todo tipo, enfim, um contexto totalitário e idiotizante pintado com um falso verniz de democracia e liberdade⁷. Por outro lado, parece ainda que eles nos apresentam em princípio uma posição pessimista em relação às alternativas de superação desse contexto, cujas amarras atravessam toda a história da humanidade, de modo que à educação não caberia nada além de uma postura conservadora, de adaptação ao *status quo*. Entretanto, não é isso que percebemos no conjunto dos textos de Adorno e dos seus comentadores, incluindo aqueles em que o tema "educação" está presente de modo mais direto.

Alguns autores que operam na interface dos campos da Filosofia e Educação e introduzem panoramicamente o pensamento filosófico de Adorno no campo educacional, destacam a sua perspectiva rigorosa, crítica e dialética e nos apontam um caminho fértil para abordarmos o seu pensamento acerca da educação. Zuin, Pucci e Lastória (2015), por exemplo, indicam que justamente "uma das principais contribuições de Adorno à esfera educacional é sua análise crítica de como a formação (*Bildung*) gradativamente se converte em seu inimigo mortal: a semiformação (*Halbbildung*)" (p. 77) e, sobretudo, "critica a pretensa independência

⁷ Em escritos de décadas seguintes Adorno (2000c) mostra que a personalidade autoritária continuava presente, inclusive nos EUA, e que a estrutura básica da sociedade e seus membros que permitiram que Auschwitz ocorresse não haviam mudado.

dos conceitos pedagógicos em relação às condições históricas que os engendraram, ao mesmo tempo que também se opõe à mera adaptação a tais conceitos” (p. 78). Por sua vez, Gomes (2015) esclarece que os principais estudos de Adorno vinculando mais diretamente teoria crítica e educação, inclusive realizando o propósito de uma “teoria crítica da educação”, estão reunidos em dois trabalhos: a *Theorie der Halbbildung* (Teoria da Semiformação de 1959) e *Erziehung zur Mündkeit* (Educação e Emancipação, 1971). O primeiro, na forma de ensaio, foi traduzido para o português e publicado pela primeira vez em 1996 na Revista “Educação e Sociedade” (ADORNO, 1996). Já o segundo, em livro (ADORNO, 2000a), contou com a tradução das conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação proferidas na rádio do Estado de Hessen (Alemanha) entre os anos 1959 e 1969, sendo “quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações”, como nos esclarece Kadelbach (2000), sendo o texto “Tabus acerca do magistério” oriundo de uma conferência proferida em 1965 no Instituto de Pesquisa em Educação de Berlim.

2 Tabus em torno da escola e da profissão de ensinar

Primeiramente cabe reforçar, que dos intelectuais da Escola de Frankfurt, pelo menos entre aqueles pertencentes à primeira geração, Adorno se destacou pela sua dedicação à temática educacional, dentre tantas outras reflexões. Apesar dos textos mais diretamente dirigidos à educação terem sido escritos nas décadas de 1950 e 1960, eles trazem importantes reflexões para pensar a formação cultural e educacional ainda nos dias de hoje, conforme já apontado.

Do mesmo modo, cabe lembrar que Adorno (2010) não concebe a formação educacional desvinculada de uma formação mais ampla, isto é, de uma formação cultural. A cultura tanto diz respeito à sociedade quanto medeia esta e o indivíduo,

de modo que a “formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 09). A formação cultural não se restringe à educação escolarizada, mas a inclui, e, portanto, a propalada crise pela qual passa a educação não pode ser entendida como questão apenas de métodos de ensino, organização curricular ou de comparação entre tal ou qual sistema de ensino escolar, senão como uma crise geral da formação cultural que se degradou numa pseudoformação.⁸

Este alerta de Adorno, qual seja, a presença de uma crise da formação cultural que se apresenta como pseudoformação, importa na medida em que contribui para a reflexão sobre o distanciamento progressivo da cultura e da educação em relação aos projetos de esclarecimento e emancipação propostos pela burguesia já no século XVIII, além da indagação acerca das suas possibilidades atuais. Se o projeto burguês é considerado ideológico, não é menos relevante o seu potencial de esclarecimento, e as possibilidades de emancipação que carregava consigo. As propostas iluministas e dos revolucionários franceses ainda hoje compõem o discurso de diversas propostas pedagógicas e, por isso mesmo, impõe-se uma reflexão anterior e acurada acerca das condições culturais presentes.

Além da situação problemática em que se apresenta a cultura, Adorno (2000b) percebe também uma outra questão relevante: a “aversão pela profissão de professor” (p. 97), que nos interessa mais diretamente nesse ensaio. Não somente estamos numa época de perda das referências tradicionais e conseqüente desinteresse pela formação cultural clássica, mas também pela formação no magistério em específico. Considerando-se a importância e a urgência da crítica à

⁸ Neste ensaio aparecerão indistintamente os termos pseudoformação e semiformação. Em princípio, isto se deve às diferenças de tradução. A versão brasileira (ADORNO, 2010), a qual utilizo neste ensaio, refere-se à segunda expressão, enquanto a versão espanhola (ADORNO, 1972), vale-se do termo pseudoformação. Apesar de ambas tratarem de uma formação que já não é mais a de outrora, que tinha por objetivo a autonomia e a emancipação do indivíduo, acredito que a versão espanhola reflete melhor o significado do fenômeno atribuído pelo autor, pois não se trata de uma formação pela metade, como o termo semiformação sugere, senão de uma formação que não é mais verdadeira, ou seja, de uma pseudoformação – sem desprezar, porém, com Adorno, de que o que é considerado falso carrega dialeticamente em si algum conteúdo de verdade.

pseudoformação, essa constatação é preocupante na medida em que expressaria um alcance menor das possibilidades do docente frente aos alunos, alimentando uma imagem negativa de si mesmo e da profissão como um todo. Enfim, representaria a própria impotência da escola na superação das condições opressoras. Acresce-se ainda, o fato de que Adorno identifica causas profundas daquilo que considera como sendo um tabu, já que a problemática não reside apenas em razões meramente objetivas e materiais, como o burocratismo e a regulamentação da própria escola ou a associação do trabalho docente à “profissão de fome”⁹. Ao contrário, aponta para motivos subjetivos e inconscientes que persistem no imaginário da população em geral.

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-inconscientes, dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto, utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 2000b, p. 98).

Parece-me que algum preconceito existe realmente em relação à profissão docente. É conhecido o pouco interesse pelos cursos de licenciaturas quando comparados aos seus bacharelados correspondentes ou às suas áreas de atuação não-escolar. Algumas hipóteses são formuladas por Adorno sobre as causas de tal tabu acerca do magistério. Entre elas, figura-se a suposta falta de seriedade que a profissão docente transmite em determinado nível de ensino, em que se colocam “de um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; [de forma

⁹ Segundo Adorno (2000b) a “profissão de fome” para o professor não se confirmava para a Alemanha àquela época. Contudo permanecia, mesmo assim, “a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de *status* e poder” (p. 100). Já no Brasil...

que] uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo" (ADORNO, 2000b, p. 99). Também busca esclarecer este menosprezo através das possíveis imagens de menor valor que o professor possa ter herdado ainda na Idade Média, seja como preceptor, escrivão, escravo, monge, etc, perpetuado por um complexo mecanismo de identificações, em que se reproduzem preconceitos e violências.

Mas por que os professores e não outros profissionais? Entre as justificativas Adorno explica que os professores exercem seu poder apenas sobre "sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado" (ADORNO, 2000b, p. 103). Com isso tende a ser considerada uma atividade menos séria. Por outro lado, os professores universitários, cujo trabalho pouco tem a ver ainda com a pedagogização dos conteúdos corrente no magistério da educação básica, se revestem de um ar mais acadêmico e adquirem maior *status* e respeito. Sobre essa questão da pedagogização dos conteúdos, argumenta Adorno:

Só isto já bastaria para dar às crianças inconscientemente a impressão de estarem sendo iludidas. Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades da circulação, atrai para si uma parte da aversão geral. Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. [...] Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer (ADORNO, 2000b, p. 104).

Cabe ressaltar, no entanto, que num momento em que impera a pseudocultura, e, por conseguinte a pseudoformação cultural, percebe-se cada vez mais uma pedagogização também do ensino acadêmico. Diante de um ensino adaptativo, valorizado apenas pelo seu aspecto instrumental e pragmático em função do imediatismo da formação para o mercado de trabalho, a leitura, o estudo e a reflexão de textos mais profundos ou a discussão de temas que não estão na "moda" despertam pouco interesse no aluno. Esse interesse, por sua vez, não é conseguido

sem o recurso de técnicas de convencimento, outrora típicas apenas no ensino elementar. Se no texto anterior Adorno alertava para a transformação do conhecimento no fetiche da mercadoria, neste complementa com a denúncia da conversão do professor em "vendedor de conhecimentos". Embora reconheça o avanço de esclarecimento que isto representa ao deslocar a ideia do professor como Deus, afirma que "[...] ao mesmo tempo, porém, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente" (ADORNO, 2000b, p. 105).

Contudo, Adorno identifica na função disciplinar a questão central responsável pelo tabu acerca do magistério, cujo modelo da violência física persiste no "imaginário de representações inconscientemente efetivas". Deste modo, a mudança ocorreria na medida em que se eliminasse da memória escolar, por completo, qualquer "resquício de punição" (2000b, p. 106-7). Mas, ao professor é atribuída a competência de manter e reiterar a pseudoformação cultural – esta, baseada na violência, e, por conseguinte, também de reproduzir a violência a qual ele mesmo está submetido.

Uma parte constitutiva essencial deste complexo parece estar em que a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese nenhuma reconhece a necessidade da formação física para uma formação social baseada na dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência – um senhor jamais castiga – quanto o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar, sabidamente um mal que é duplamente rejeitado pelas pessoas, na medida em que elas próprias estão por trás da execução, e ao mesmo tempo se julgam boas demais para executá-la pelas próprias mãos. A minha hipótese é que a imagem de "responsável por castigos" determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. [...] Ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco (2000b, p. 107).

E continua esclarecendo esse imaginário sob uma perspectiva eminentemente psicanalítica:

Que este imaginário é exitoso em firmar a crença de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga ou um monge sem cargo, isto pode ser comprovado de maneira drástica no plano erótico. Por um lado, ele não

tem a função erótica; por outro, desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas na maioria dos casos apenas como objeto inatingível; basta que se observem nele leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário de professor relaciona-se à castração. [...] corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor (ADORNO, 2000b, p. 108).

A imagem infantil do professor é reforçada pelo isolamento da escola e a representação imaginária do mundo extraescolar operada por ele no seu interior. Contudo, é bom lembrar, que não se está sugerindo a abertura completa da escola à comunidade pois a descaracterizaria como espaço próprio de conhecimento e reflexão do mundo. Algum distanciamento do objeto é sempre necessário para possibilitar a reflexão do sujeito sobre ele, embora o rompimento total entre ambos também não contribua para tal. Logo, o completo fechamento da escola para o mundo não é uma atitude fértil para a reflexão e a formação.

Se a pseudoformação é uma realidade dominante num plano cultural mais amplo, as relações estabelecidas no interior da escola, facilmente observadas, denunciam e refletem especificamente o fracasso do processo educacional na/da nossa cultura.

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o 'ser homem' e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (ADORNO, 2000b, p. 110-1).

As ambiguidades que envolvem e promovem essa dupla hierarquia na escola se refletem nas atitudes da comunidade escolar em relação aos professores. Aqueles mais cultos são os mais odiados e ridicularizados pelos alunos enquanto os professores mais identificados com questões mundanas, não raro são os mais queridos. A relação de amor e ódio sobre o corpo, desenvolvida através do

empreendimento civilizatório do homem, se volta como violência predominantemente sobre os mais fracos e/ou intelectualmente mais desenvolvidos. A fragilidade de nossa condição primitiva não deve ser lembrada, nem vivenciada, mas reprimida e dominada violentamente. A perseguição nazista aos intelectuais exemplifica, mas não justifica, o grau dessa angústia. No entanto, a força do professor reside, potencialmente, na sua fragilidade, na sua sensibilidade, no seu "infantilismo", que permitiriam fruir sua capacidade de sonhar e fazer os alunos também sonharem com ele, em direção, por exemplo, de um mundo melhor – ao contrário da simples e fria adaptação social.

Por outro lado, o professor também não quer lembrar sua condição frágil. A competência de "carrasco" atribuída a ele historicamente é reiterada através da violência de suas ações repreendedoras que, ao mesmo tempo, denunciam sua fraqueza e insegurança. A característica imediata e mediata de sua profissão que a diferencia de muitas outras mais "objetivas", suscita mais facilmente a reposição do complexo de Édipo na relação entre professor e aluno, principalmente numa época em que a pseudoformação forja e se vale de um "infantilismo" permanente no/do indivíduo heterônomo. Se a indiferenciação, entre as realidades objetiva e afetiva, presentes na sua profissão docente, recoloca constantemente a autoridade do professor, a pseudoformação nega ao aluno as condições de sua superação.

Sobre o conflito permanente em torno do qual o professor se vê envolvido na relação pedagógica, Adorno aconselha a honestidade perante aos alunos e a si mesmo.

Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo ainda mais rejeitado por eles. Assim pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: "sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e

algo desagrada" será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério (ADORNO, 2000b, p. 113).

É importante frisar que devido à complexidade da questão o próprio Adorno alerta acerca da impossibilidade de se retirar consequências, simples e imediatas, de qualquer sugestão que lhe possa apresentar o texto. Sobre a psicanálise, em específico, acredito que seu conhecimento constitua um dos mais importantes saberes na formação docente, mas ao mesmo tempo impossível de aplicação prática e direta, podendo ser acionado apenas como suporte auxiliar e inspirador das ações do professor e na medida em que amplie a sua compreensão e autorreflexão sobre as relações estabelecidas afetivamente no cotidiano escolar e mediadoras da apropriação do conhecimento escolar.

Tendo em conta os limites das sugestões, Adorno arrola uma série de considerações que em síntese apontam para a necessidade de esclarecimento de todos envolvidos com o processo educacional sobre os tabus indicados, sem esquecer, todavia, que por serem inconscientes nem sempre se terá sucesso sem um apoio externo. Também explica que embora o esclarecimento intelectual não seja de todo suficiente, deve-se começar por ele. A eliminação das limitações e obstáculos que dão suporte aos tabus é necessária ainda na formação, porém, impedindo-se controles da vida privada dos professores que extrapolem o direito penal. Conforme já indicado anteriormente, impõe, outrossim, identificar, criticar e contrapor-se à ideologia da escola, sem abri-la totalmente à comunidade e evitando também o extremo oposto, que a colocaria refratária à cultura externa (2000b, p. 114-5).

Ainda tangenciando a questão dos tabus, Adorno (2000b) chama atenção para a centralidade da formação profissional no impedimento e correção das deformações psicológicas – constatadas em muitos professores. "No caso de colegas mais

antigos, haveria que se apelar simplesmente – mediante perspectivas problematizadoras – a que condutas autoritárias prejudicam o objetivo educacional que também eles defendem racionalmente” (p. 115). Por outro lado, reconhece a dura realidade da docência cuja liberdade e formação do espírito é oprimida pela escola. Contudo, fiel a um modo mais abrangente para a análise da educação, o qual não descuida tanto das questões micro quanto macro, aponta para a necessidade de se considerar as relações e problemas que envolvem tanto a escola quanto os professores e reafirma com isso o seu compromisso político.

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano a escola é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com a barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por ora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra a sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 2000b, p. 116-7, grifo no original).

Apenas deste modo é possível refletir também acerca das possibilidades de superação da situação atual na qual se encontra a sociedade, cuja citação sinteticamente reúne também parte considerável da sua concepção a respeito do objetivo da escola: a desbarbarização da humanidade. Mas o desenvolvimento

dessa discussão implicaria explorar os demais artigos de Adorno (2000a) no livro “Educação e Emancipação”.

3 Alguns breves apontamentos

Apesar das importantes críticas empreendidas pelos estudiosos e movimentos em defesa de uma educação democrática, brevemente apontados neste ensaio, a filosofia de Adorno possibilita outras contribuições. Adorno nos suscita questões e reflexões profundas acerca da educação ainda bastante vivas e atuais, que trazem novos elementos para problematizar e ou ampliar a compreensão da formação e da educação. Dada sua riqueza dialética, a própria leitura dos textos de Adorno pode ser considerada uma experiência formativa, cuja abertura à mesma permite ao sujeito-leitor uma experimentação e elaboração no sentido de um pensamento mais autônomo. Por outro lado, ao contrário de uma aplicação meramente instrumental, torna-se desafiador, senão inviável, sumarizar todas as suas reflexões e aquelas suscitadas em nós, em uma lógica discursiva formal, sem reduzi-las. Com efeito, nesse breve ensaio pontuamos apenas algumas pistas dessa experiência formativa, às quais seguimos agora à guisa de alguns breves apontamentos, com vistas a estudos posteriores – o qual implicará a incursão e aprofundamento teórico e empírico a partir de outros estudos do autor, particularmente sobre a personalidade autoritária.

Temos com Adorno, importantes reflexões sobre as ambiguidades em torno da docência, que nos interpela a pensar especialmente o ódio incitado aos professores, em alguns casos com violência física, noutras com a sua desvalorização social e maior precarização diante de outras profissões. Com ele podemos pensar para além do discurso social e moral conservador que tem caracterizado os agentes desse ódio, já apontado em vários estudos, e, noutros, as articulações desses agentes a interesses econômicos e políticos, os quais concorrem conjuntamente em torno do

movimento/projeto Escola sem partido (ESP) para o ataque à escola, seus professores e qualquer pensamento crítico. Assim, Adorno nos mostra que os preconceitos contra a escola e o professor tem uma base mais profunda, inconsciente e longínqua, tratados por ele como tabus, já que a problemática não reside apenas em razões meramente objetivas e materiais, embora essas também sejam determinantes.

Com efeito, Adorno nos ajuda a ampliar a compreensão sobre esse problema, mas também os desafios para a sua superação. Isto é, além da situação problemática em que se apresenta a cultura, transformada em semiformação, ele acrescenta também tal aversão inconsciente pela profissão de professor que, num contexto de desinteresse pela formação no magistério, enfraquece ainda mais as possibilidades do docente frente aos alunos, alimentando uma imagem negativa de si mesmo e da profissão como um todo, e, por conseguinte, a própria impotência da escola na superação das condições opressoras. A previsão na reforma do ensino médio de pessoas com "notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (BRASIL, 2017), acelera, ao meu ver, esse processo, ao desconsiderar toda a formação acadêmica e pedagógica dos professores, bem como a penosa conquista da sua ainda precária carreira profissional, incluindo um "concorrente" externo talvez mais identificável pelos alunos no contexto de uma semiformação, considerando a tendência inconsciente nos alunos de odiar e ridicularizar os professores mais cultos e se identificarem com aqueles mais reconhecido com questões mundanas, conforme vimos em Adorno. Por outro lado, ele nos chama a atenção para a importância da formação docente, mesmo que de modo não central em seus textos, que nos obriga a pensá-la também no contexto de uma pseudoformação cultural, sem descuidar das relações e problemas que envolvem tanto a escola quanto os professores.

Certamente Adorno nos apresenta limites difíceis de serem superados, mas também nos conforta com possibilidades, apostando dialeticamente no potencial de esclarecimento da educação, partindo de Kant, mas indo além dele. Ele sabe e nos alerta que se a adaptação é ideológica, ela também, por ser ideologia, é frágil. Portanto, conforme apontado no texto, ele tem clareza de que não é possível formar o sujeito nesta sociedade e, portanto, é necessário mudá-la. No entanto, como isso não se dá de imediato, propõe fortalecer o sujeito através do esclarecimento, pois se a educação puder resistir à reprodução da violência da/na pseudocultura já seria um grande avanço, embora saiba que não basta. Assim, cabe à educação propiciar a tomada de consciência e crítica da violência que a civilização mantém e reitera. Implica, conseqüentemente, uma nova relação com a cultura no sentido de uma autorreflexão crítica sobre a pseudoformação.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la pseudocultura. In: _____. **Filosofia y superstición**. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 141-174.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. 190 p.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. p. 97-117.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000c. p. 119-138.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. 59 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>. Acesso em: 25 maio. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 11 mar. 2018.

DOSSIÊ temático sobre o ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-450, abr./jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Filosofia e Matemática**: fragilidades do estudo IPEA. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/04/filosofia-e-sociologia-fragilidades-do-estudo-ipea/>. Acesso em: 26 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LLP/UERJ, 2017. 144 p.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 03, p. 145-154, 2015.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Max Horkheimer e Theodor W. Adorno**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 31-68.

KADELBACH, Gerd. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 7-9.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, 2018. 82 p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/180425_td_2384.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

PROGRAMA escola sem partido. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. Disponível: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA; Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder formativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 249 p.

VITÓRIA (Espírito Santo). **Projeto de Lei Municipal nº 225/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória o PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível: <http://www.cmv.es.gov.br/legislativo-cidadao/>. Acesso: 24 maio 2018.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS (IM)POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOS JOVENS

SANTOS, Kefren Calegari dos¹⁰

Resumo

Objetiva-se analisar algumas contribuições de Theodor Adorno para uma reflexão acerca das (im)possibilidades da formação dos jovens, frente à atual reforma educacional no ensino médio. Justifica-se pela possibilidade de aproximação do conhecimento produzido pelo autor em torno da educação, com vistas a dialogar e contribuir com a discussão em torno das reformas educativas atuais, considerando a formação no ensino médio historicamente como palco de ambiguidades, interesses e disputas. Metodologicamente se caracteriza como pesquisa básica, do ponto de vista de sua natureza; qualitativa, quanto ao problema abordado; e exploratória, tendo em vista os objetivos do estudo. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, particularmente um ensaio-teórico, desenvolvido a partir de livros, capítulos de livros e artigos de Adorno que diretamente abordaram a educação, especialmente o ensaio "Teoria da semicultura" (1996, 2010) e as suas conferências e entrevistas publicadas no livro "Educação e emancipação" (2000a).

Palavras-chave: Adorno. Educação. Formação. Cultura. Ensino Médio.

Introdução

Este breve estudo aborda algumas contribuições da filosofia de Theodor Adorno, para a compreensão da formação dos jovens no ensino médio na atualidade. Surge, de um lado, da preocupação com a formação da juventude na

¹⁰ Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes) *Campus* Vitória. Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo E-mail: kefren@terra.com.br.

instituição escolar onde trabalho, amplificada pelos rumos que a recente reforma do ensino médio poderá assumir nesta e em outras instituições escolares do estado e do país, a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio); e, por outro lado, pelo potencial crítico do pensamento filosófico de Adorno para a compreensão ampliada da educação e formação das novas gerações.

Em linhas bem gerais, a atual reforma do ensino médio se caracteriza por alterar a organização curricular deste nível de ensino e o seu financiamento público. Por meio dela o currículo do ensino médio, em vez de um tronco comum a todos os estudantes desta última etapa da educação básica, é dividido e passa a ser composto por uma "Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2017). Sem definição da carga horária mínima, está previsto para a BNCC o limite máximo de 1.800 horas destinadas aos conteúdos organizados pelas redes de ensino em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), tendo unicamente como disciplinas obrigatórias a Língua Portuguesa e a Matemática (BASE... 2018). Para os itinerários formativos são previstas as mesmas quatro áreas do conhecimento, acrescido da formação técnica e profissional, que formariam as cinco ênfases, dentre as quais, segundo o governo, os próprios estudantes poderiam escolher para aprofundamento de seus estudos. Ainda de acordo com o governo, tal flexibilidade da oferta e autonomia dos estudantes em realizar suas escolhas e construir seu projeto de vida é que tornariam o ensino médio mais atrativo para os jovens (MEC, 2018), portanto, capaz de fazer frente aos problemas deste nível de ensino.

As críticas de diversos estudiosos da educação pública e associações acadêmicas¹¹, por outro lado, têm apontando que a lei deixa claro que a prerrogativa de oferta dos itinerários formativos se refere aos sistemas de ensino, de forma que não há garantia que todos eles serão realmente ofertados. Há também uma preocupação com a redução da formação geral, cultural e científica dos estudantes das escolas públicas: primeiro, ao se estabelecer uma carga horária menor que a prevista anteriormente para os conteúdos que devem ser comuns a todos os estudantes (1.800, em vez de 2.400 horas), e considerada apenas no seu limite máximo, de modo que ela poderá ser menor ainda, dependendo de cada sistema de ensino; segundo, pela possibilidade de se ofertar apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, já que não há garantia que haverá todos os professores das demais disciplinas e a substituição por professores de outras disciplinas não acarrete condições mais precárias e ou superficiais de ensino; e, no caso dos itinerários formativos, a ameaça ou tendência de os estudantes das classes populares cursarem apenas o itinerário específico da formação técnico e profissional, por opção ou pela falta dela, limitando os seus horizontes formativos. Tal fragmentação romperia ainda com a ideia de uma unidade da educação básica, descaracterizando o ensino médio em relação às etapas anteriores da educação básica. Ademais, diferentemente destas outras etapas e da unidade pretendida com o seu conjunto, as áreas contidas na BNCC, bem como todos os itinerários, serão organizadas na forma de competências e habilidades, facilmente alteradas de acordo com as demandas conjunturais e interesses de adaptação cognitiva, moral, ideológica ou mercadológicos, concorrendo para o esvaziamento tanto das

¹¹ As manifestações foram muitas, desde associações acadêmicas de disciplinas específicas, por exemplo a Anpof, no campo da Filosofia, passando por associações da educação em geral, como a Anped, chegando a esferas mais abrangentes, a exemplo da SBPC, que congrega pesquisadores brasileiros de quase todas as áreas do conhecimento científico. Parte dos manifestos do campo da educação pode ser conferido em Anped (2016).

disciplinas quanto dos seus conteúdos acumulados histórica e culturalmente pela humanidade¹².

Assim, em que pesem as importantes críticas à reforma do ensino médio e seus temas correlatos empreendidas pelos campos acadêmicos que estudam a educação, especialmente a sociologia da educação e a política da educação, questionamos se as reflexões filosóficas de Adorno acerca da educação poderiam nos trazer alguns novos elementos para problematizar e ou ampliar a compreensão da formação da juventude diante desse atual processo de reforma.

Inicialmente, cabe uma advertência para melhor compreensão e proveito do potencial crítico de Adorno. Ele não é um autor cujas ideias devem ser "aplicadas" a um ou outro campo de conhecimento ou objeto de estudo, de uma maneira meramente instrumental. Pelo contrário, ele foi um autor (e o seu legado filosófico continua sendo) extremamente crítico da denominada razão instrumental – expressão cunhada pelo seu parceiro intelectual Max Horkheimer na década de 1930 para denunciar a redução e a dominação do caráter emancipatório da razão moderna a partir da sua faceta instrumental (HORKHEIMER, 1989) -, cujas críticas são aprofundadas no livro "Dialética do Esclarecimento" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Conforme apontado no próprio título da obra, "Dialética do Esclarecimento", em princípio diz respeito à razão moderna presente nas filosofias de Kant e Hegel. Ou seja, há uma crítica tanto à razão do *esclarecimento* iluminista kantiano, quanto à razão *dialética* do sistema hegeliano. Sinteticamente, a principal crítica à razão se refere ao esclarecimento que pretendia combater todo tipo de mito e superstição, emancipando o sujeito, mas tornou-se ele próprio mito, por meio de uma

¹² Para um conhecimento mais detalhado das críticas à reforma do ensino médio, sugiro verificar o importante dossiê temático sobre o ensino médio organizado pelas professoras Eliza Bartolozzi Ferreira e Mônica Ribeiro da Silva para a Revista Educação & Sociedade (DOSSIÊ... 2017). Do mesmo modo, mais especificamente sobre a BNCC, conferir o livro eletrônico organizado pelos professores Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (AGUIAR; DOURADO, 2018).

absolutização da razão que no afã de conhecer o mundo e dominá-lo em prol do progresso humano, tornou os próprios homens reféns dessa razão e submetidos às mais variadas espécies de dominação, exploração, manipulação e barbárie, inclusive nos diversos totalitarismos assumidos nas formas específicas do nacional-socialismo, comunismo e também no capitalismo. Os autores fazem todo esse movimento para mostrar que a mitologia, de algum modo, já era um processo de esclarecimento, de forma que ele, o esclarecimento, curiosamente faz parte de todo o processo civilizatório.

Embora a escrita tenha sido concluída em 1944, portanto mais de setenta anos atrás, parece que os diagnósticos de Adorno e Horkheimer daquele período nos falam um pouco dos dias de hoje, contribuindo de algum modo para compreendermos melhor o tipo de racionalidade desse nosso tempo e também da ascensão de “novos” totalitarismos, crescimento ou a manifestação alarmante de preconceitos, intolerâncias e violências de todo tipo, enfim, um contexto totalitário e idiotizante pintado com um falso verniz de democracia e liberdade¹³. Por outro lado, parece ainda que eles nos apresentam em princípio uma posição pessimista em relação às alternativas de superação desse contexto, cujas amarras atravessam toda a história da humanidade, de modo que à educação não caberia nada além de uma postura conservadora, de adaptação ao *status quo*. Entretanto, não é isso que percebemos no conjunto dos textos de Adorno e dos seus comentadores, incluindo aqueles em que o tema “educação” está presente de modo mais direto.

Alguns autores que operam na interface dos campos da Filosofia e Educação e introduzem panoramicamente o pensamento filosófico de Adorno no campo educacional, destacam a sua perspectiva rigorosa, crítica e dialética e nos apontam um caminho fértil para abordarmos o seu pensamento acerca da educação. Zuin,

¹³ Aliás, em escritos de décadas seguintes ele mostra que a personalidade autoritária continuava presente, inclusive nos EUA, e que a estrutura básica da sociedade e seus membros que permitiram que Auschwitz ocorresse não haviam mudado (ADORNO, 2000c).

Pucci e Lastória (2015), por exemplo, indicam que justamente “uma das principais contribuições de Adorno à esfera educacional é sua análise crítica de como a formação (*Bildung*) gradativamente se converte em seu inimigo mortal: a semiformação (*Halbbildung*)” (p. 77) e, sobretudo, “critica a pretensa independência dos conceitos pedagógicos em relação às condições históricas que os engendraram, ao mesmo tempo que também se opõe à mera adaptação a tais conceitos” (p. 78). Por sua vez, Gomes (2015) esclarece que os principais estudos de Adorno vinculando mais diretamente teoria crítica e educação, inclusive realizando o propósito de uma “teoria crítica da educação”, estão reunidos em dois trabalhos: a *Theorie der Halbbildung* (Teoria da Semiformação de 1959) e *Erziehung zur Mündkeit* (Educação e Emancipação, 1971). O primeiro, na forma de ensaio, foi traduzido para o português e publicado pela primeira vez em 1996 na Revista “Educação e Sociedade” (ADORNO, 1996). Já o segundo, em livro (ADORNO, 2000a), contou com a tradução das conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação proferidas na rádio do Estado de Hessen (Alemanha) entre os anos 1959 e 1969, sendo “quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações”, como nos esclarece Kadelbach (2000). Segundo este mesmo autor, tais conferências e entrevistas registradas constituem

[...] uma documentação acerca dos esforços práticos de um teórico que não podia nem queria abrir mão de apresentar ao público acessível a sua crítica ao "empreendimento", ao "todo". Nesta ocasião apresentam-se inclusive sugestões bastante concretas, contribuindo para corrigir a imagem do crítico apenas negativo. A relação entre teoria e prática, oferecida aqui de um modo prático-teórico, é determinante nesta documentação, que ao mesmo tempo revela nuances até agora desconhecidas do método de trabalho de Adorno (KADELBACH, 2000, p. 8).

Esses nove textos foram considerados neste estudo na perspectiva apontada acima que pondera a complexidade do pensamento de Adorno e impossibilita a mera aplicação do mesmo, de modo instrumental, a fim de nele encontrar algumas “receitas” prontas do quê e como educar.

Então, considerando a tendência da sociedade e cultura à semiformação e, por outro lado, que está em curso o processo de mais uma reforma do ensino médio, em nome da própria formação dos jovens e da sua autonomia, em linhas gerais este estudo pretendeu identificar e analisar algumas contribuições de Theodor Adorno para uma reflexão crítica e ampliada acerca das (im)possibilidades da formação dos jovens, frente à reforma educacional no ensino médio.

Ele se justifica pela possibilidade de aproximação do conhecimento produzido pelo autor em torno da educação, com vistas a dialogar e contribuir com a discussão em torno das reformas educativas atuais, considerando a formação no ensino médio historicamente como palco de ambiguidades, interesses e disputas e, metodologicamente, caracteriza-se como um ensaio-teórico, desenvolvido a partir de livros, capítulos de livros e artigos de Adorno que diretamente abordaram a educação, especialmente o ensaio "Teoria da semicultura" (1996, 2010) e as suas conferências e entrevistas publicadas no livro "Educação e emancipação" (2000a).

Em função do espaço limitado para a apresentação dos resultados e sem perder de vista o conjunto dos nove textos citados no parágrafo anterior, neste ensaio busquei dar atenção especial a um texto específico de Adorno (1996; 2010) que, em minha opinião, além de denso, por um lado, amplia o entendimento acerca das problemáticas mais candentes da formação cultural e educacional em questão e, de algum modo, incorpora os demais, por outro lado.

1 Educação, formação cultural e semiformação

Primeiramente cabe reforçar, que dos intelectuais da Escola de Frankfurt, pelo menos entre aqueles pertencentes à primeira geração, Theodor W Adorno se destacou pela sua dedicação à temática educacional, dentre tantas outras reflexões. Apesar dos textos mais diretamente dirigidos à educação terem sido escritos nas

décadas de 1950 e 1960, eles trazem importantes reflexões para pensar a formação cultural e educacional ainda nos dias de hoje, conforme já apontado.

Do mesmo modo, cabe lembrar que Adorno (2010) não concebe a formação educacional desvinculada de uma formação mais ampla, isto é, de uma formação cultural. A cultura tanto diz respeito à sociedade quanto medeia esta e o indivíduo, de modo que a "formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (p. 09). A formação cultural não se restringe à educação escolarizada, mas a inclui, e, portanto, a propalada crise pela qual passa a educação não pode ser entendida como questão apenas de métodos de ensino, organização curricular ou de comparação entre tal ou qual sistema de ensino escolar, senão como uma crise geral da formação cultural que se degradou numa pseudoformação.

Este alerta de Adorno, qual seja, a presença de uma crise da formação cultural que se apresenta como pseudoformação, importa na medida em que contribui para a reflexão sobre o distanciamento progressivo da cultura e da educação em relação aos projetos de esclarecimento e emancipação propostos pela burguesia já no século XVIII, além da indagação acerca das suas possibilidades atuais. Se o projeto burguês é considerado ideológico, não é menos relevante o seu potencial de esclarecimento, e as possibilidades de emancipação que carregava consigo. As propostas iluministas e dos revolucionários franceses, como bem observa Boto (1996), ainda hoje compõem o discurso de diversas propostas pedagógicas. Contudo, e por isso mesmo, impõe-se uma reflexão anterior e acurada acerca das condições culturais presentes, pois de acordo com Adorno,

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. [...] Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente (ADORNO, 2010, p. 09).

Duas são as formas pelas quais se apresenta a pseudoformação: o enaltecimento da cultura como fim em si mesmo, reduzida apenas à cultura do espírito, e o seu extremo oposto, a cultura como adaptação, instrumento unilateral de socialização e conformação à vida real. Apenas como cultura do espírito a burguesia não realizou seu projeto de emancipação. Além disso, à cultura coube a domesticação do que lhe restou de natureza, de potencial crítico. É na separação entre trabalho do corpo e do espírito que radica a dominação dos homens e a distinção da cultura, em cujo potencial adaptativo se processa a reprodução progressiva da dominação. Contudo, não sem consequência para o plano da cultura, já que, para os frankfurtianos, o indivíduo é a própria mediação social.

Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo¹⁴. Mas, como resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica. No processo de assim se assemelhar (a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação) instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e inumana relação natural, cujos momentos culpavelmente emaranhados, necessariamente se opõem entre si. O espírito mantém-se antiquado diante do domínio progressivo da natureza e surpreende-o a pecha da magia com a qual, em outros tempos, ele tinha designado as crenças naturais. Pretendia suplantar a ilusão subjetiva pelo poder dos fatos e acaba por tornar falsidade sua própria essência, a objetividade da verdade. A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações debate-se com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

¹⁴ O conceito de pulsão tem origem no campo da psicanálise, assim como muitos outros utilizados por autores da Escola de Frankfurt, em particular Adorno. Em função do limitado espaço disponível neste ensaio não é possível discorrer com mais detalhes sobre as relações estabelecidas entre a teoria crítica e a psicanálise e, por isso, remeto o leitor ao seminal trabalho sobre o tema produzido por Rouanet (2001).

As possibilidades de formação cultural para a autonomia e emancipação de outrora são dificultadas pela falta de condições objetivas, como o ócio, mas não só. A indústria cultural¹⁵, que veicula e promove conteúdos da pseudoformação, contribui para a diminuição da distância subjetiva entre as diferentes classes sociais. Se estrutural e objetivamente são mantidas as diferenças, por outro lado a sociedade cada vez mais se nivela psicossocialmente à uma classe média, e atende as exigências de um consumismo desenfreado.

As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários. A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva (ADORNO, 2010, p. 17).

Opera-se o que sociologicamente é entendido como integração social. Mas vale lembrar com Adorno: “como a integração é ideológica, é também – por ser ideologia – frágil, desmoronável” (2010, p. 17). O conhecimento, por sua vez, se torna fetiche da mercadoria, importa como valor de troca e não de uso. Porém, a cultura como fim em si mesmo é também fascista, e perpetua a violência. O que se perde nesses casos é a experiência da relação do sujeito vivo com o conhecimento, processo fundamental para a apropriação desse conhecimento. Na formação tradicional pelo menos havia a existência de lacunas – caso contrário se teria uma educação totalitária. A lacuna no/do conhecimento assumia a possibilidade de

¹⁵ Trata-se de um conceito fundamental de Adorno e Horkheimer (1985) elaborado também no livro “Dialética do Esclarecimento”. Além da importância de se conferir como os autores o definem no mesmo, vale a pena a leitura de Duarte (2010), que apresenta tal conceito em uma linguagem clara e objetiva, sem perder a necessária profundidade, bem como faz uma leitura mais atual da própria Indústria Cultural à luz do pensamento adorniano.

liberdade do indivíduo, pois permitia transpor o imediato, dar vazão à imaginação e à reflexão. A indústria cultural, por outro lado, veicula conteúdos que inexistem na sua estrutura as lacunas necessárias para uma devida reflexão. Adorno descreve em textos específicos como esse processo se apresenta na literatura hodierna dos *best-sellers* em que se exige consumo rápido, na falsa diferenciação da música popular, etc.

Só com o par dialético continuidade/ruptura, em relação ao conhecimento, é que há a possibilidade da experiência e, portanto, da formação. Para construir o novo são importantes o passado e a tradição, e a partir deles a possibilidade de memorização, pois permitem a unidade formada pelo confronto crítico entre o novo e o velho. Em meio a uma crise da racionalidade, e com a forte presença de soluções irracionistas propugnadas por algumas correntes de pensamento denominadas de "pós-modernas", o novo surge como única verdade, sem continuidade, à revelia da tradição. O novo é "consumido" sem relação com o passado. Com isso ele não deixa marcas, configurando, desse modo, rupturas constantes em uma formação efêmera e no vazio. Adorno se refere a um "estado de carência de imagens e de formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. [E completa] Nada retém o espírito [...]" (2010, p. 21). Não há necessidade de memorização de tudo, mas algo precisa ser memorizado para se pensar sobre a realidade; algum passado deveria ser mantido. Arelado a isso, processa-se a deterioração da formação (autônoma) de conceitos subsumida ao consumo ininterrupto (e heterônimo) de "clichês já prontos".

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. [...] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga (ADORNO, 2010, p. 33).

Do mesmo modo, contribuindo para o esvaziamento da experiência, há propostas pedagógicas que defendem a abolição completa da autoridade na escola. Adorno, sem descuidar de reconhecer também o seu aspecto negativo, ressalta as possibilidades do confronto que havia entre o aluno e o conhecimento por intermédio da figura do professor que impunha alguma autoridade. Este processo, juntamente com os poucos, mas reais elementos de desenvolvimento da cultura espiritual presente na formação tradicional, permitiam outrora a apropriação ativa do conhecimento.

A autoridade fazia a mediação, mais mal que bem, entre a tradição e os sujeitos. A formação desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia, o princípio do *ego*, brota da identificação com a figura paterna, ao passo que as categorias a que se chega por intermédio desta se voltam contra a irracionalidade das relações familiares. As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 2010, p. 21, grifo no original).

A violência que a cultura deveria ter dominado através da dominação da natureza, aparece ela mesma como forma de cultura. O desenvolvimento das forças produtivas e o conseqüente progresso material não justifica mais a necessidade do poder, o qual continua expressando a dominação que o homem ainda não conseguiu se desvincular. Perpetua-se assim a violência e o irracionalismo através da pseudoformação. Porém, porque existe a contradição, potencialmente se apresenta também a possibilidade de crítica e superação dessa situação; caso contrário se teria apenas uma rígida e inevitável adaptação.

Conforme alertado anteriormente, se a integração é ideológica é também desmorroneável. Mas a pseudoformação retira ou oblitera os elementos que possibilitariam a reflexão e a crítica, presentes em alguma medida na formação

tradicional. Diante desse aparente impasse, Adorno desenvolve suas análises em dois níveis, idealmente complementares. Ele tem clareza de que não é possível formar o sujeito nesta sociedade e, portanto, é necessário mudá-la. No entanto, como isso não se dá de imediato, propõe fortalecer o sujeito através do esclarecimento. Se a educação puder resistir à reprodução da violência da/na pseudocultura já seria um grande avanço, embora saiba que não basta. Cabe à educação propiciar a tomada de consciência e crítica da violência que a civilização mantém e reitera. Implica, conseqüentemente, uma nova relação com a cultura no sentido de uma autorreflexão crítica sobre a pseudoformação.

Seria de apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Isso, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela. [...] Se o espírito, porém, se reduz simplesmente àquela dependência e se conforma por si mesmo ao papel de mero meio, então se torna preciso reafirmar o contrário. Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação. [...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (ADORNO, 2010, p. 38-39).

Em outro texto, Adorno (2000b) chama atenção reconhecendo a dura realidade da docência cuja liberdade e formação do espírito é oprimida pela escola. Contudo, fiel a um modo mais abrangente para a análise da educação, o qual não descuida tanto das questões micro quanto macro, aponta para a necessidade de se considerar as relações e problemas que envolvem tanto a escola quanto os professores e reafirma com isso o seu compromisso político.

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano a escola é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é

justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em se conscientiza disto. Com a barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra a sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 2000b, p. 116-7, grifo no original).

Apenas deste modo é possível refletir também acerca das possibilidades de superação da situação atual na qual se encontra a sociedade, cuja citação sinteticamente reúne também parte considerável da sua concepção a respeito do objetivo da escola: a desbarbarização da humanidade. Mas o desenvolvimento dessa discussão implicaria explorar os demais artigos de Adorno (2000a) no livro "Educação e Emancipação".

2 Alguns breves apontamentos

Apesar das importantes críticas à reforma do ensino médio pelos campos acadêmicos que estudam a educação, sobretudo a sociologia e a política da educação, brevemente apontados neste ensaio, a filosofia de Theodor Adorno possibilita outras contribuições. Adorno nos suscita questões e reflexões profundas acerca da educação ainda bastante vivas e atuais, que trazem novos elementos para problematizar e ou ampliar a compreensão da formação da juventude diante desse atual processo de reforma. Dada sua riqueza dialética, a própria leitura dos textos de Adorno pode ser considerada uma experiência formativa, cuja abertura à

mesma permite ao sujeito-leitor uma experimentação e elaboração no sentido de um pensamento mais autônomo. Por outro lado, ao contrário de uma aplicação meramente instrumental, torna-se desafiador, senão inviável, sumarizar todas as suas reflexões e aquelas suscitadas em nós, em uma lógica discursiva formal, sem reduzi-las. Com efeito, nesse breve ensaio pontuamos apenas algumas pistas dessa experiência formativa, às quais seguimos agora à guisa de alguns breves apontamentos, com vistas a estudos posteriores.

Adorno possibilita perceber que as reformas educativas tendem a fracassar quando não levam em conta seriamente as condições objetivas que forjam a própria educação como semiformação, a não ser que busquem justamente reproduzir e ocultar ambas. Parece que esse é o caminho da reforma atual, instituída sem discussão, inicialmente por meio de uma medida provisória, algo nunca realizado na educação do país, para em seguida, desconsiderando toda a manifestação contrária a mesma, ser transformada em lei. Assim, centralizada na alteração da organização curricular do ensino médio, forjada distante de uma necessária problematização sobre a formação e a cultura da juventude brasileira em um contexto de crise na/da educação, e das alterações das condições que a produz, certamente contribui para sustentar tanto a semiformação quanto a estrutura social, econômica e política vigentes que pretende encobrir.

Aliás, a reforma em curso tende a aprofundar a semiformação, quando altera também o financiamento da educação, de modo que o fundo público para a educação passa a ser compartilhado com organizações privadas, as quais possuem interesses próprios, alcançando assim a formalização necessária para a radicalização dos interesses mercadológicos. Embora os interesses entre escola e sociedade não devam ser excludentes, aprendemos com Adorno que a escola como espaço próprio de conhecimento e reflexão do mundo exige uma distância necessária para que a aprendizagem ocorra no sentido do desenvolvimento da

autonomia dos jovens. Ou seja, algum distanciamento do objeto é sempre necessário para possibilitar a reflexão do sujeito sobre ele, embora o rompimento total entre ambos também não contribua para tal.

A autonomia dos estudantes parece restrita à possibilidade de escolha de um dos chamados itinerários formativos para aprofundamento de estudos, de acordo com o discurso do governo. Tal escolha, porém, mesmo não sendo possível pelas condições atuais das escolas e sistemas de ensino, conforme já apontado por vários estudiosos, cabe ainda acrescentar, com Adorno, a impossibilidade de ela ocorrer nas condições atuais de uma semiformação, em que o conhecimento se torna fetiche da mercadoria e importa apenas como valor de troca. Ou seja, numa formação com carga horária e conteúdos restritos, conforme estabelecidos pela BNCC, qual a possibilidade da relação dos jovens com o conhecimento para o desenvolvimento da sua autonomia?

Em minha experiência com os alunos, atualmente observo certa dificuldade deles para realizar com autonomia a escolha da sua própria carreira profissional, mesmo ao final do ciclo de quatro anos do ensino médio, que é específico na instituição onde trabalha, quando geralmente o estudante está com 17 ou 18 anos. O que está colocado com os itinerários formativos, por outro lado, seria antecipar essa escolha ainda dentro do ciclo do ensino médio, tendo os estudantes 14 ou 15 anos, reduzindo as possibilidades de mudanças futuras, especialmente para os estudantes das escolas públicas e, ao contrário do discurso do governo, da própria escolha dos estudantes.

Com Adorno, aprendemos que sem conhecimentos e as lacunas que os mesmos carregam, bem como sem o tempo necessário para a sua efetiva elaboração, o sujeito não tem o que transpor, apenas deslizar por um eterno vazio, efêmero e imediato, que nega ao jovem a vazão de sua imaginação e reflexão. Ele nos mostra que somente com o par dialético continuidade/ruptura há possibilidade

da experiência e, portanto, da formação. Ou seja, para construir o novo são importantes o passado e a tradição, e a partir deles a possibilidade de memorização, pois permitem a unidade formada pelo confronto crítico entre o novo e o velho. Percebemos que, na perspectiva da atual reforma, o novo deve ser "consumido" sem relação com o passado ao propor que áreas contidas na BNCC, bem como seus itinerários, deverão ser organizadas na forma de competências e habilidades, esvaziando tanto as disciplinas quanto os seus conteúdos acumulados histórica e culturalmente pela humanidade. Com isso, a organização das aprendizagens na forma de competências e habilidades desvinculando-se dos conteúdos pode contribuir para uma maior deterioração da formação (autônoma), subsumida ao consumo ininterrupto (e heterônimo) de "clichês já prontos", isto é, para a formação de um sujeito vazio, sujeitado, facilmente adaptado. Nessa esteira, vem sendo desenvolvida por algumas fundações privadas e incluída como novidade na BNCC as chamadas habilidades socioemocionais, que explicitam ainda mais, ao meu ver, o caráter de conformação do sujeito à realidade, sua aceitação submissa da realidade social, cada vez mais caótica, desigual e injusta, e das condições precárias de trabalho, que se ampliam visivelmente.

Certamente Adorno nos apresenta limites difíceis de serem superados, mas também nos conforta com possibilidades, apostando dialeticamente no potencial de esclarecimento da educação, partindo de Kant, mas indo além dele. Ele sabe e nos alerta que se a adaptação é ideológica, ela também, por ser ideologia, é frágil. Portanto, conforme apontado no texto, ele tem clareza de que não é possível formar o sujeito nesta sociedade e, portanto, é necessário mudá-la. No entanto, como isso não se dá de imediato, propõe fortalecer o sujeito através do esclarecimento, pois se a educação puder resistir à reprodução da violência da/na pseudocultura já seria um grande avanço, embora saiba que não basta. Assim, cabe à educação propiciar a tomada de consciência e crítica da violência que a civilização mantém e reitera.

Implica, conseqüentemente, uma nova relação com a cultura no sentido de uma autorreflexão crítica sobre a pseudoformação.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la seudocultura. In: _____. **Filosofía y superstición**. Madrid:Alianza Editorial, 1972. p. 141-174.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. 190 p.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. p. 97-117.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000c. p. 119-138.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. 59 p. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>>. Acesso em: 25 maio. 2018.

ANPED. **Notas de entidades sobre a Medida Provisória (MP) do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BASE Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_Ensino_Medio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BOTO, Carlota. **A escola no homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. 208 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>.
Acesso em: 11 mar. 2018.

DOSSIÊ temático sobre o ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-450, abr./jun. 2017.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 132 p. (Coleção FGV de bolso. Série Filosofia).

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 03, p. 145-154, 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2478/1643>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. Tradução de Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. In: **Max Horkheimer e Theodor W. Adorno**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores). p. 31-68.

KADELBACH, Gerd. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 7-9.

MEC. **Novo ensino médio**: dúvidas. Iniciativa: Ministério da Educação. Responde dúvidas sobre as mudanças que ocorrerão no Ensino Médio nos próximos anos. FAQ. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA; Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder formativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 249 p.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria crítica e psicanálise**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001. 377 p. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário).

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ATUALIDADE

SANTOS, Záira Bomfante dos¹⁶

ALMEIDA, Taísa Faria Valani¹⁷

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender as políticas públicas presentes no ensino de língua inglesa na educação básica. Traz uma breve discussão acerca de linguagem Vygotsky (1995), Bakhtin (2014), Moita Lopes (2002) bem como histórico do ensino de inglês e as principais políticas públicas para o ensino desta língua nas esferas federais, estaduais e municipais. O trabalho ainda propõe comentar a implementação de cada política pública e as possíveis formas de como estas refletem o modelo de ensino atual a partir da Lei de diretrizes e bases - LDB (1996), Parâmetros Curriculares nacionais - PCN (1998), Orientações curriculares nacionais - OCEM (2006) e autores que compartilham/atualizam pesquisa em políticas públicas para o ensino de inglês. Os resultados apontam para repensar políticas públicas de ensino de língua inglesa a fim de que esta possa assumir um papel educacional pragmático na construção da cidadania, servindo tanto de instrumento de libertação como também de inclusão social.

Palavras Chave: Políticas públicas. Língua Inglesa. Escola pública.

Introdução

¹⁶ Doutora em Estudos Linguísticos (Poslin/UFMG), Professora Adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁷ Mestranda em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: taísa.valani@hotmail.com

A essência da língua está na necessidade humana de se expressar, essa comunicação-faz-se necessária e é possível através da interação e trocas entre os interlocutores envolvidos na mensagem bem como o contexto em que se está inserido. Vygotsky (1995), Bakhtin (2014) e Moita Lopes (2002) declaram que qualquer língua, materna ou estrangeira, é adquirida por meio de interações sócio historicamente construídas e tais interações nos constituem ao mesmo tempo em que, por meio delas, construímos e agimos no meio onde estamos inseridos. Esta troca/interação com o outro é propiciada pela linguagem, principal sistema simbólico humano (VYGOTSKY, 1995). A comunicação/partilha social oportunizada pela linguagem também é ratificada por Bakhtin, que assevera:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor [...] (BAKHTIN, 2014 p. 117).

Sendo assim, nos constituímos na relação com outros indivíduos, de acordo com a esfera social a qual estamos inseridos e, nestas trocas/interações com o outro, a palavra/linguagem é o território comum usado. Só temos acesso ao pensamento do outro pela palavra. Para além das línguas, o ser humano se comunica por palavras, logo podemos inferir que quando há ausência de palavras, há ausência de comunicação.

Considerando, pois, a importância do papel da comunicação e, conseqüentemente, do conhecimento a respeito do funcionamento da linguagem e das línguas para o sujeito, nós abordaremos no presente trabalho a relevância das políticas públicas voltadas ao ensino de línguas no Brasil, em especial a Língua Inglesa que de acordo com Ferraz vivencia discussões sobre:

[...] a área de ensino/ aprendizagem de língua inglesa no Brasil se encontra em meio a discussões sobre o quê e como se deve ensinar inglês, sobre o que se entende por educação formal e não formal de línguas e sobre como esta se coloca diante de contextos neoliberais (FERRAZ, 2015 p. 48).

O inglês ocupa hoje status e papel preponderantes na vida de qualquer indivíduo que almeje sucesso, ascensão profissional e acadêmica e experiências multiculturais. No entanto, o contexto atual de ensino de língua inglesa nas escolas públicas é marcado por carência de professores com boa formação linguística e pedagógica, reduzido número de horas destinado ao estudo de língua estrangeira, alunos desmotivados e escolas sucateadas que marcam um ensino imbricado por aquisição vocabular e regras gramaticais que, descontextualizadas, mostram-se sem objetivo ao aluno.

Assim, em lugar de ensinar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Inglesa (doravante LI) nas escolas públicas acabaram por assumir um papel monótono e repetitivo que, na maioria das vezes, desmotiva professores e alunos e deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. As estratégias e metodologias de ensino utilizadas em sala de aula muitas vezes priorizam o aprendizado da gramática e leitura fazendo com que o ensino se torne deficiente, por não contemplar o ensino da língua em todas as suas habilidades (ler, falar, escrever, entender).

Tendo em vista que se comunicar (seja em português ou inglês) é uma necessidade humana, diante de todas as dificuldades apontadas para o atual ensino de LI nas escolas públicas, é relevante entender a história do ensino de Língua Estrangeira (Doravante LE) para compreender o modelo de ensino que temos. A fim de refletir sobre as mudanças sociais, políticas e históricas pelas quais o ensino de LI passou, sem, contudo objetivar esgotar as reflexões sobre tal temática levantamos alguns questionamentos norteadores para o presente trabalho: Como se instituiu o ensino de LI no Brasil? Quais foram as políticas públicas, processos, mudanças, orientações para chegarmos ao ensino que temos hoje?

No primeiro momento, realizaremos um breve histórico sobre a origem do ensino de LI nas escolas públicas do Brasil; em seguida, abordaremos as principais

políticas públicas para o ensino de LE nas esferas federais e municipais. Nosso interesse é comentar sobre a implementação de cada política pública e as possíveis formas de como essas políticas refletem na sala de aula.

Um breve histórico sobre a origem do ensino de língua inglesa no Brasil

Neste tópico, tentaremos responder o primeiro questionamento que fomentou esta pesquisa: *Como se instituiu o ensino de língua inglesa no Brasil?* O interesse pelas línguas estrangeiras faz parte do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas para mediar ações políticas, comerciais, veicular conhecimento científico e produção cultural.

No Brasil, em determinados momentos da história do ensino de línguas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego para o acesso à literatura clássica, e em outras ocasiões, priorizou-se o estudo das línguas modernas (francês e inglês) para a aproximação com o comércio exterior.

O ensino oficial de línguas estrangeiras nas escolas públicas teve início em 1837, Paiva (2012) com a criação do Colégio Pedro II. Apesar do inglês e o francês estarem inseridos no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa era muito mais forte por causa da influência da França na cultura e na ciência, por isso, inicialmente a língua estrangeira de maior prestígio no Brasil era o francês. No entanto, a preferência por esta língua passou a ser ameaçada na década de 20. Com a chegada do cinema falado, a língua inglesa começou a penetrar na cultura brasileira seguindo uma tendência mundial. O que mais contribuiu para o ensino de LE foi a Reforma Capanema de 1942 que destinou 35 horas semanais para o ensino e as quatro habilidades: leitura, escrita compreensão e comunicação.

Após a segunda guerra mundial, por meio de “missões de boa vontade americana” intensifica-se a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos e como resultado dessas “missões” a necessidade ou desejo de se aprender falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Depois, regulamenta-se o ensino de inglês na escola pública através da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961, 1971 e 1996. Portanto, podemos compreender que o ensino de uma língua estrangeira (LE) estava, a priori, totalmente ligado à tentativa de inserir o Brasil no cenário político, econômico, científico e cultural.

Políticas públicas do ensino de língua inglesa: dos trajetos percorridos aos dias atuais

Para iniciar esta discussão/pesquisa, primeiramente precisamos entender o que é política pública educacional que nos propomos a estudar. Neste sentido, Souza (2003) conceitua política pública como:

[...] processo de formulação através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

De maneira mais simples, Azevedo (2003, p 38) completa políticas públicas como “tudo que um governo faz e deixa de fazer; com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Sendo assim, podemos definir como políticas públicas educacionais tudo que um governo faz e deixa de fazer em relação à educação. Ao pensar políticas públicas, a administração demonstra quais medidas acredita ser necessária arquitetar para alcançar melhora dentro de uma área específica. Por exemplo, ao entender o ensino de língua inglesa como obrigatório desde o ensino fundamental (Lei 13.415/2017) o governo demonstra que está preocupado com a melhoria desta língua na educação básica.

Uma vez entendido o que são políticas públicas educacionais, podemos avançar e tentar responder nosso segundo questionamento: Quais foram as políticas públicas processos/mudanças/orientações para chegarmos ao ensino que temos hoje?

O ensino de inglês no Brasil, conforme o *British Council* (2015)¹⁸, é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado. São duas as principais instâncias decisórias que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a **esfera federal** (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base e Parâmetros Curriculares Nacionais) e as **esferas estaduais e municipais** (diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios).

Entendidas essas duas divisões principais, compreenderemos o papel de cada parte e tecer comentários sobre como, possivelmente, cada decisão/orientação dessas políticas públicas educacionais colaboraram para o ensino de inglês na escola pública dos moldes atuais.

Os atributos da esfera federal

O artigo 205 da **Constituição Federal** garante educação para todos e a universalização do Ensino Básico, afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, não é a constituição que regula a oferta de ensino. A regulamentação é realizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, o principal documento normativo da estrutura da educação, cuja última versão é de 1996.

¹⁸ O British Council é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento e a cultura da língua inglesa mediante a formação e outras atividades educativas. É também responsável pelo sistema de avaliação internacional, exame de proficiência conhecido como IELTS.

A **LDB** define o papel da União, Estados e Municípios na oferta de ensino para descentralização das tarefas sobre a gestão dos sistemas de ensino. Concede grande autonomia para Estados e Municípios para desenvolver suas políticas de educação. De modo geral, estas são as funções da constituição e LDB nas políticas públicas de educação. Teceremos, em seguida, algumas reflexões sobre este processo no ensino de Inglês.

A LDB e o ensino de inglês

Antes da LDB de 1996, existiram duas versões, a de 1961 e a de 1971. Ambas não reconheceram o ensino de LE como obrigatório, deixaram por conta dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas, não apreciaram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências.

Como o ensino de LE não era obrigatório, a partir dessa época começa a surgir escolas de idiomas e aulas com professores particulares para garantir a aprendizagem de línguas das classes privilegiadas. Desta forma, o ensino deixou de ser acessível a todos abrindo um leque enorme para o mercado de cursos de idiomas.

Foi a LDB de 1996 que tornou o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental porque entendia que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras como parte da formação integral do aluno.

No capítulo II da LDB/96 – *Da Educação Básica, Seção I, Disposições gerais, Parágrafo 5º*, lê-se:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Na Seção IV, *Do Ensino Médio*, as orientações são:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

O resultado da não obrigatoriedade do Ensino de LE nas LDBs de 1961 e de 1971 acarretou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país a diminuição drástica da carga horária (uma aula por semana na maioria dos casos) e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias.

A rigor, na esfera federal não havia nenhuma lei ou diretriz que definia a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa porque a LDB determinava o ensino de ao menos uma língua estrangeira (LE) no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, não necessariamente o ensino de língua inglesa.

A escolha da língua estrangeira a ser estudada era de responsabilidade da comunidade escolar ou da secretaria estadual ou municipal de ensino. Isso fez com que muitas escolas não tivessem oferta da língua inglesa, comprometeu a proficiência dos alunos brasileiros e corroborou para o discurso de muitos que acreditam não ser possível aprender inglês na escola pública. Paiva (2000) responde a este questionamento com a crítica de que “assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idioma são capazes disso”.

No entanto, essa política pública mudou com a aprovação da nova lei conhecida popularmente como lei do novo ensino médio. A LDB de 1996 passou por uma reformulação e, a partir da lei 13.415/2017, que modificou a 9.394/96, estabeleceu-se que o inglês é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental (parágrafo 5º do art. 26 da 9.394/96) e no ensino médio (parágrafo 4º do artigo 35-A da 9394/96). Sendo assim, a língua estrangeira moderna a ser estudada nas escolas públicas de todo país passa a ser obrigatoriamente o inglês,

uma mudança de política pública na qual o governo entende que não há mais escolha da comunidade, secretarias ou estados sob qual língua estrangeira oferecer, de agora em diante o ensino de inglês é obrigatório.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEM) no ensino de Língua Inglesa

A partir da LDB 9.394/1996, alguns documentos norteadores que embasassem o currículo e metodologias educacionais foram lançados pelo Ministério da Educação (doravante MEC), a fim de padronizar orientações aos sistemas de ensino e escolas públicas; citam-se como relevantes os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (OCEM). Estes se constituem diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina no ano escolar.

No que tange ao ensino de língua inglesa, as habilidades e competências destes documentos oficiais enfatizam o foco na habilidade de leitura, porém, não desaconselham o ensino de habilidades orais. A justificativa do privilégio a leitura nos PCN se dá porque essa habilidade é a que os alunos têm a maior chance de utilizar fora da sala de aula, pois os discursos escritos são em geral, os mais acessíveis. Conforme mencionado, a predileção pela leitura pode ser confirmada nos PCN:

Destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira (PCN, 1998. p. 55).

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) (2006), a leitura continua prestigiada, mas se integra a outras habilidades, não menos

importantes, em prol de um projeto de multiletramento, conforme se comprova no excerto abaixo:

No que se refere à leitura, reafirmamos a necessidade dos trabalhos dessa prática de linguagem, mas indicamos algumas mudanças de natureza teórica que influirão na prática desse desenvolvimento. Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos (OCEM, 2006 p. 112).

Sendo assim, o ensino de língua inglesa recupera, a partir dos PCN (1998) e das Orientações Curriculares Nacionais OCEM (2006), sua importância no conjunto das disciplinas, ainda reitera o foco na leitura, mas busca um ensino de inglês voltado para a formação integral do aluno.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A esfera/governo nacional, além de regulamentar as leis e diretrizes principais que normatizam o ensino no país, controla também a oferta de materiais didáticos às escolas públicas; o principal programa de distribuição de material didático atualmente é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – que oferece acesso gratuito a livros didáticos a todas as escolas públicas no país. No processo de escolha deve ser garantida a participação dos professores para que esta seja democrática, participativa e resulte na seleção de livros compatíveis com a realidade de cada comunidade escolar, além disso, cada escola participante do PNLD tem autonomia para escolher os livros para o próximo triênio tendo em vista que a equipe pedagógica e docente é que melhor conhece o projeto pedagógico e a realidade de seus alunos.

Faz-se mister ressaltar que, apesar de tal Programa existir no país desde a década de 30¹⁹, no entanto, somente a partir de 2011 que a distribuição de livros didáticos de língua inglesa passa a ser contemplada pelo PNLD.

¹⁹ Informação disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 10 de junho de 2018, às 9:36.

Os atributos das esferas estaduais e municipais

Cada Estado e Município tem liberdade para desenvolver seus próprios currículos desde que sigam as diretrizes do PCN e da LDB para elaborar o plano de ensino para Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Os Estados e municípios são livres para tomar a maior parte das decisões como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas.

De forma resumida, podemos compreender o segmento de políticas públicas para o ensino de LE através da figura abaixo:

Figura 1 - Instâncias decisórias da educação básica do Brasil

INSTÂNCIAS DECISÓRIAS



FONTE: BRITISH COUNCIL (2015, p.8). Adaptada pela autora.

Tanto na esfera federal quanto na estadual e municipal, as políticas públicas existentes (Constituição, LDB, PCN, OCEM) mostram um ensino do inglês pouco

regulamentado. Esse cenário fragmentado dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o Índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB e o Sistema da avaliação da educação básica – SAEB para o ensino de português e matemática. Isso, de certa forma reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular, o que torna mais difícil acompanhar, gerar estratégias e políticas públicas para melhorar o aprendizado de inglês.

Considerações finais

Essa pesquisa teve o intuito de compreender as políticas públicas para o ensino de língua inglesa bem como o contexto histórico de ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, desde a instituição à atualidade, a fim de refletir como cada decisão tomada influenciou os moldes atuais de ensino de língua inglesa na educação básica.

Percebe-se que o inglês na educação básica ora é prestigiado, ora é colocado à parte, esse movimento de vai e vem no cenário educacional leva – nos a questionar: como será o futuro do ensino de inglês em face dessa nova política pública, a lei 13.415/2017 que o torna obrigatório? Difícil responder, e Leffa (2003, p. 226) diz:

A maior dificuldade em se falar sobre o futuro do ensino de inglês é a constatação de que o futuro está se tornando cada vez mais imprevisível. As duas razões geralmente apresentadas para essa imprevisibilidade são a) a ideia de que o futuro é apenas uma projeção presente e b) a convicção de que as mudanças atualmente estão acontecendo de modo mais rápido do que aconteciam antes (LEFFA 2003, p. 226).

Partilhamos com Leffa (2003) a visão de que o futuro é imprevisível, não há como negar que quando olhamos para o futuro projetamos o presente, ou mesmo o

passado. Podemos fazer projeções mais otimistas ou mais pessimistas. Ficamos mais para o lado do otimismo e corremos assumidamente o risco de tentar prever o futuro não como ele realmente será, mas como talvez gostaríamos que ele fosse.

Para pensar o futuro do ensino de língua inglesa faz-se necessário salientar que o discurso sobre acesso a uma língua estrangeira e a globalização pode servir tanto para difundir uma ideologia hegemônica que beneficia uma parcela da população (a quem este discurso interessa) tanto para empoderar e criar discursos de resistência à hegemonia. O ensino de inglês na escola pública não pode ser uma tentativa de inclusão por exclusão.

Se a escola pública não oferece esse ensino aos menos privilegiados, quem o fará? Por isso a importância de pensar políticas públicas que não visem à manutenção da hegemonia ou ratifiquem pensamentos e práticas abissais (SANTOS, 2009), mas que realmente incorporem a diversidade e a pluralidade a fim de que ensino de inglês possa assumir um papel educacional pragmático na construção da cidadania, servindo tanto de instrumento de libertação como também de inclusão social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.a ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail.. **Estética da criação verbal**. Capítulo: Os gêneros do discurso (p. 261 – 306). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília: Ministério

da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. Disponível em: Acesso em: 03 maio de 2018

BRITISH COUNCIL BRASIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2018.

FERRAZ, D. M. F. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos.** 1ª ed. Curitiba: CRV. 2015.

LEFFA, V. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência.** In STEVENS, C.M.T, CUNHA, M.J.C. (orgs.) Caminhos e Colheita na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB. 2003 p. 225-250

MOITA LOPES, L.P **Identidades Fragmentadas.** Campinas, SP: Mercado de Letras.2002.

PAIVA, V.L.M.O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: Teoria e Prática** Capítulo Ensino de Leitura (p.81-93). 1 ed. São Paulo: Edições SM Ltda.2012.

_____. **O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia.** In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Pag. 31-38)

SANTOS, Milton **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul.** CES. Coimbra, 2009. p. 23-72.

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O PNAIC E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

SANTOS, Záira Bomfante dos²⁰

SANTOS, Lainy Martinelli dos²¹

Resumo

O presente trabalho consiste em uma análise a respeito dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo do estudo consiste na compreensão do modo com que os cadernos do Pacto trazem o ensino e aprendizagem da língua escrita, com foco na realização de produções textuais. Ancoramos nossa visão de linguagem em Bakhtin (1992), tecendo-a, portanto como um espaço dialógico, potenciador de interações sociais e desenvolvimento humano. Entendemos que o PNAIC nasce como uma política educacional para melhoria da educação no campo da Alfabetização, portanto, compreender os conceitos e teorizações presentes nos cadernos acerca da língua escrita nos indica o tipo de educação que se pretende desenvolver nas salas de aula. Podemos afirmar, portanto, que as ações realizadas pelo PNAIC constituem intervenção necessária para melhoria no processo de Alfabetização. No entanto, é necessário desviar o

²⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: zbomfante@gmail.com

²¹ Mestranda em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lainy-sgp@hotmail.com

olhar para além dos profissionais, creditando mudança a todos os contextos escolares, desde a formação docente, às estruturas físicas.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Formação continuada.

Introdução

Neste trabalho interessa-nos analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em um programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O interesse de análise surge do questionamento sobre os modos como a *linguagem escrita* permeia os documentos e materiais disponibilizados pelo programa, com foco para a questão da *produção textual* na alfabetização.

Analisar a proposta se faz necessário, visto que o programa, de abrangência nacional, implica reflexão e mudança não só conceituais, mas práticas, na relação de ensino e aprendizagem efetivadas nas turmas do Ensino Fundamental. O estudo do PNAIC nos ajudará a compreender a concepção de Alfabetização que permeia os documentos, assim como perceber o papel da produção textual nesse processo. Para tanto, vale ressaltar que não teceremos uma postura crítica a respeito da construção e desdobramentos do PNAIC na sociedade educacional. Nosso objetivo, neste momento, se restringe a compreensão de como a linguagem escrita permeia os documentos, tecendo somente postura analítica.

A formação continuada de professores não é tema recente. Diversas razões têm movido à criação de políticas públicas visando à formação docente. Dentre elas, se destaca o baixo índice de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental frente às avaliações de larga escala. Nasce a crença de que a formação docente seria meio satisfatório para recuperação ou amenização dos desempenhos escolares. Segundo o próprio documento oficial **Referenciais para Formação de Professores**,

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p. 26).

Este mesmo documento conceitua que, portanto

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

A formação continuada tem se tornado exigência na sociedade atual, tendo como referência não só políticas públicas de formação em nível macro, mas reflexões integradas no cotidiano escolar. Conhecer estas políticas e ações se torna imprescindível para compreender a concepção de escola, professor e sujeito que visamos formar.

1 O Pnaic como política pública em educação: do histórico aos desdobramentos

É importante salientar neste momento quais concepções nos guiam ao falar sobre políticas públicas para a educação. Souza (2003) conceitua que,

[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Portanto, ao traçar as políticas públicas, um governo demonstra quais ações julga necessária realizar dentro de um campo específico. Por exemplo, ao produzir o PNAIC, o governo demonstra sua preocupação com a Alfabetização no Brasil, criando ações que visam mudanças desejadas.

Políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores têm sido relevante no cenário educacional. Através de resultados não satisfatórios

em avaliações²² de larga escala, criam-se políticas formativas que visam ações de aprofundamento teórico e prático nas áreas de alfabetização e letramento. O PNAIC, foco deste trabalho, não foi à primeira política visando o processo de Alfabetização.

No ano de 2001 funda-se o *PROFA*- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, cujo objetivo era desenvolver competências didáticas aos professores que ensinavam a leitura e a escrita nas escolas de Ensino Fundamental. Teve como base o conceito de que a escola deve valorizar os conhecimentos e saberes advindo do alunado e das experiências dos professores.

A metodologia de formação proposta neste Curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica (BRASIL, 2001, p.4).

A partir de 2005, o governo federal lança o *Pró-Letramento*, cujo principal objetivo era fornecer aos professores alfabetizadores suporte para uma melhor qualidade do ensino da leitura, escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste programa de formação (BRASIL, 2007), adota-se uma postura que tem a concepção de letramento em foco, como prática de leitura e escrita nos meios sociais. Também adota a linguagem como pivô da interação verbal, valorizando os diversos usos da língua em diferentes contextos sociais.

E foi no ano de 2009, que a emenda constitucional nº 59/2009 tornou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) uma exigência constitucional, de periodicidade decenal. Na meta 5 do plano, institui-se que todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, assim como atingir nota 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB (meta 7).

²² Aqui se destacam o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Provinha Brasil, ambas desenvolvidas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas).

Dentro deste contexto, em 2012 é instituído o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), como forma de melhoria da educação frente aos desempenhos avaliativos e visando cumprir as metas estabelecidas pelo PNE.

O Pacto foi uma parceria firmada entre o governo federal, os estados e municípios através da portaria nº 867, em 4 de julho de 2012. As ações do Pacto são objetivadas da seguinte forma:

- I- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e
- IV- contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017b, p. 2).

A formação do PNAIC está totalmente focada nas práticas docentes, de modo que o trabalho pedagógico vire objeto de reflexão. "Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação" (BRASIL, 2012, p.28).

A estrutura da formação continuada se dá em um tripé de profissionais. No primeiro grupo estão os **professores formadores**, profissional selecionado pelas universidades públicas parceiras do PNAIC, que realizarão a formação dos **orientadores de estudo**. Estes por sua vez, escolhidos pelos municípios participantes, são os profissionais que ministrarão as formações dos **professores alfabetizadores**. Este último grupo de profissionais são os responsáveis por fazer a diferença no âmbito escolar, estando em contato direto com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Desde sua criação, o material formador base disponibilizado pelo PNAIC contava com uma coleção de 12 arquivos: o caderno para gestores, o caderno de apresentação e 10 cadernos focados nos conteúdos teóricos da formação. Analisando o material nos deparamos com alguns eixos em comum, são eles:

- O trabalho com a interdisciplinaridade;

- Adequação do currículo para promoção da igualdade de direitos, individualidade dos alunos e a inclusão;
- A utilização de diferentes recursos didáticos;
- A aplicação do conceito de letramento nas práticas docentes.

No ano de 2017, visando maior autonomia e flexibilidade das redes participantes, o MEC optou por não encaminhar material base para a formação. As redes poderiam dar continuidades com materiais próprios, mantendo os cadernos anteriormente encaminhados como alternativa para composição do repertório didático da formação (BRASIL, 2017a, p. 17).

Os estudos realizados pelo PNAIC procuram articular as temáticas do cotidiano escolar, tais como currículo, planejamento, avaliação, associando as teorizações trazidas nos cadernos, de modo a enriquecer as práticas docentes realizadas nas salas de alfabetização.

2 A concepção de alfabetização e letramento presentes no pnaic

Conceituar o processo de Alfabetização pode não ser tarefa fácil, mas é preciso. Isso porque, dentro de uma sala de aula, a teorização adotada pelo professor refletirá constantemente nos modos como este guiará sua docência. Portanto, ao adotar um conceito de Alfabetização, o PNAIC espera uma formação que leve os professores a adotar uma prática docente diferenciada. Discutiremos neste trabalho as teorizações que permeiam os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2.1 O professor alfabetizador

Através da formação continuada o PNAIC almeja significativas mudanças no fazer docente dos profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos encontros do Pacto, os professores têm a oportunidade de

compartilhar os anseios e dificuldades advindas da sala de aula, assim como as experiências positivas, refletindo e ressignificando sua prática por meio de concepções e experiências outras apreendidas.

A palavra-chave da formação do PNAIC é a reflexividade. O professor torna-se o eixo central, o protagonista da formação. Sua prática docente é seu objeto e seu lócus de estudo. A reflexividade docente surge "no intuito de buscar compreender e transformar a realidade (escolar) complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente" (BRASIL, 2015, p.53).

Ao trazer o ato reflexivo, os cadernos do PNAIC destaca a necessidade do professor conhecer seus alunos, suas dificuldades e potencialidades. É entender o ritmo de aprendizagem de cada aluno, assim como desenvolver diferentes práticas pedagógicas que deem a possibilidade da inclusão de todos os alunos.

As diferenças de aprendizagem e os ritmos dos alunos são algumas características e situações presentes nas salas de aula que emergem no cotidiano escolar e exigem que o professor mobilize seus conhecimentos para poder compreendê-los e, assim, tome decisões que atendam a essas necessidades. Esse movimento de analisar, refletir e tomar decisões exige e desafia o professor a repensar a sua prática pedagógica (BRASIL, 2015, p. 54).

Conhecer seu cotidiano escolar é ato obrigatório para um professor reflexivo. Adotar posturas que torne o professor um pesquisador da própria prática pedagógica é objetivo da formação do PNAIC, sendo indispensável tornar o professor um profissional indagador e que assume a realidade como objeto de pesquisa e de reflexão. Assim, pesquisa não ficaria restrita somente aos professores da academia ou aos que estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2015).

2.2 O aluno das séries iniciais no Ensino Fundamental

Quando há a formação reflexiva, a prática pedagógica passa a ser atenta ao educando. O conhecimento trazido por tal e a aquisição dos novos se integram na

construção da vida educativa do aluno. Portanto, este passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, sujeito que tem voz e precisa ser ouvido.

Os cadernos do PNAIC apresentam a criança como detentora de direitos: direito a educação, a estar alfabetizada até os 8 (oito) anos de idade, a ter seu ritmo de aprendizagem, de aprender de forma lúdica e contextualizada, o direito de ter infância (BRASIL, 2015b).

Na formação, os professores são levados a compreender os conceitos de "infância" e "criança" em sua pluralidade, sendo eles produtos de uma construção sociocultural (BRASIL, 2015b). Portanto são crianças que desde cedo encontram-se inseridos em contextos letrados, onde a linguagem é principal objeto de comunicação. Com esse entendimento a Alfabetização das crianças é vista no PNAIC como processo que deve ir além da compreensão do sistema de escrita alfabética, criando capacidades de leitura e escritura de textos em diferentes gêneros, para interajam nesse ambiente social em que vivem.

2.3 Alfabetizar Letrando

Como previamente explanado, a concepção de Alfabetização presente nos cadernos do PNAIC é na perspectiva do Letramento. Entende-se que é preciso que a criança domine o sistema linguístico, porém que esta também consiga, com autonomia, fazer uso da língua nas diversas situações comunicativas do cotidiano. Nesse sentido, a escola seria instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, suas convenções, tendo objetivo final à ampliação das competências comunicativas, visando maiores participações sociais (BRASIL, 2015).

Magda Soares é uma das autoras referência para entender a concepção da Alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo a autora (2010) *"alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria*

alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]" (SOARES, p.47).

Porém é necessário compreender que

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita- distingue-se do letramento– entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

Portanto, sendo letramento e alfabetização ações indissociáveis, a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, em situações de letramento, ou seja, no contexto social, na interação com materiais escritos reais, e não artificialmente construídos. E por outro lado, a possibilidade de participação nos contextos reais comunicativos só será possível por meio, e em dependência, do processo de aprendizagem dos códigos linguísticos (SOARES, 2004).

Portanto, a formação o PNAIC espera que o professor, "em sua sala de aula, possibilite as crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados sem sentido" (BRASIL, 2015, p. 25). Espera que o professor consiga, em sua prática, alfabetizar letrando.

3 A produção textual nos cadernos formadores do pnaic

Acredita-se que as crianças chegam à escola com uma gama de vivências em gêneros escritos, isso porque, em uma sociedade letrada como a nossa, a língua escrita circula em abundância no cotidiano social (BRASIL, 2015c).

Para tanto, de acordo com nossa análise, o PNAIC traz a escola como instituição responsável pelo ensino sistemático da língua escrita, e a utilização desta pelos alunos nas práticas letradas do cotidiano. Portanto, a "escola será espaço de

desenvolvimento e ampliação da leitura e da escrita de textos em diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais" (BRASIL, 2015c, p. 9).

A concepção de linguagem que permeia o exercício da produção textual nos cadernos do PNAIC é a de interação verbal. Seja na fala ou na escrita, a linguagem tem o objetivo de comunicar, dialogar socialmente com parceiros do cotidiano. Portanto, no sentido Bakhtiniano (1992), a verdadeira essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (BRASIL, 2015c). Portanto, necessita-se fazer a criança compreender que não há produção sem o outro, na verdade é pelo outro, nesse processo de interação, que o texto é formulado.

Por conta do processo de interação, é importante que o professor se coloque como leitor dos textos produzidos pelos alunos, não somente para corrigi-los, mas para fazer papel de interlocutor, concordando, discordando, se posicionando sobre o dizer do aluno, dando-lhe indícios e caminhos para a real apreensão da linguagem escrita (BRASIL, 2015c). Afinal:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 1992, p. 112).

Porém, não é qualquer tipo de escrita realizada na escola que mostra a realidade da linguagem, a língua viva, relevante, social e comunicativa. Os cadernos do PNAIC trazem as perspectivas de Schneuwly (1985, apud BRASIL, 2015c, p. 50) sobre o desenvolvimento da produção de textos escritos. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita exige operações mentais que perpassam três níveis ou instâncias. São eles:

- 1) **Criação de uma base de orientação:** Diz respeito às condições de produção. Portanto, o lugar social do autor, seus interlocutores, sua finalidade, conteúdo do discurso, orientação do processo de escrita (o que tenho para dizer? para quem vou falar/escrever? com que objetivo? em que circunstâncias? em que condições meu texto será ouvido/lido?);

- 2) **Gestão textual:** Momento de tomada de decisões a respeito da ancoragem enunciativa e do planejamento do texto, onde o autor se questiona o "como dizer?". Organização dos conteúdos (o que tem a dizer), e qual modelo de texto é adequado para a situação (gêneros textuais).
- 3) **Linearização:** Conjunto de operações que transformarão o que foi pensado, em texto escrito. Se expressar por meio das letras, palavras, sentenças, parágrafos, ou seja, enunciados, tudo o que foi planejado, tendo sempre em mente o objetivo da escrita, o interlocutor e as condições nas quais ele será lido.

Portanto, o PNAIC reforça a ideia de que na escola devem ser desenvolvidas oportunidades em que os alunos escrevam

[...] para diferentes interlocutores (adultos, crianças, pessoas próximas ou distantes) e não apenas para ele, professor; escrever com diferentes finalidades (contar algo, registrar um episódio, reclamar, elogiar, argumentar, noticiar etc.), lidando, portanto, com diferentes contextos e tipos de conteúdo discursivo (BRASIL, 2015c, p.51).

Por fim, a partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve se dar concomitante com a produção de textos. A criança deve aprender a escrever escrevendo de verdade, se tornando autora, se posicionando sobre o lugar que vive, tendo interlocutores, desenvolvendo diversos gêneros textuais, para desde o princípio, entender o lugar da escrita no cotidiano real.

4 Considerações finais

A formação continuada como política pública educacional exerce fundamental papel para a atualidade. Neste processo há oportunidade de reflexão sobre práticas adotadas, diálogo com demais profissionais, aprofundamento teórico, aprendizagem, e, sobretudo, chance de mudança.

Podemos afirmar com as análises que a formação proporciona oportunidades de mudança. Porém, devemos nos alertar para o fato de que os problemas com o

analfabetismo não serão sancionados somente pelo professor. Street (2004) já dizia que não nos basta ter um letramento único e autônomo, que simplesmente precisa ser transportado para os lugares. A iniciativa do PNAIC tem muito a agregar para as práticas docentes, contanto que os professores, reflexivamente, consigam adequar às teorias apreendidas nas práticas reais em que cada um permanece.

Podemos afirmar que as ações realizadas pelo PNAIC vieram ao encontro às necessidades educativas, constituindo intervenção necessária para melhoria da educação. No entanto, precisamos olhar para além dos profissionais que atuam nas escolas: infraestrutura, condições de trabalho, características e cultura da comunidade escolar, gestão... são aspectos que também interferem no sucesso ou fracasso de uma educação de qualidade. A questão da Alfabetização foi e sempre será processo que exige reflexão e, sobretudo, pesquisas, destacando sua complexa e importante função social.

Referências:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.a ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A criança no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 2. Brasília: DF, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 5. Brasília: DF, 2015c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. *Disponível em:*

<http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador**. Brasília: DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>> Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826**. Brasília: DF, 2017b.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

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

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 4

A ATUAÇÃO DO GESTOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PINHEIROS-ES (2013-2017): DILEMAS E POSSIBILIDADES

ZAMPRONHO, Josenaide Lopes Silva²³

1-Objetivo

Investigar a atuação do gestor nos processos de elaboração, atualização e execução do Projeto Político-Pedagógico em duas instituições educacionais em Pinheiros- ES, no período de 2013 a 2017, bem como os dilemas e as possibilidades abordadas neste contexto.

2-Justificativa

A pesquisa fundamenta-se no princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição Federal da República de 1988 e LDB nº 9394/96, em seu art. 12

²³ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

inciso I em que delega às escolas públicas a responsabilidade de elaborar, reestruturar e executar seu Projeto Político-Pedagógico. O estudo foi planejado e executado no intuito de buscar respostas à pergunta central do estudo que partiu da indagação: Qual o papel do gestor nos processos de elaboração, atualização e execução do PPP na instituição educacional?

3-Delineamento do quadro teórico-metodológico

No processo do estudo, optamos pela pesquisa de campo, com abordagem qualitativa por se constituir uma pesquisa mais eficaz para uma temática que estar diretamente ligada a área das ciências humanas, especificamente a educação. Segundo Gil (2008):

A pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica, é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade (GIL, 2008).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, considerada as características individuais e atendidos os padrões éticos e morais no respeito ao entrevistado e sua cultura. Neste movimento, Lakatos e Marconi, diz que:

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, neste tipo de entrevista, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

Desse modo, o arcabouço teórico no âmbito da pesquisa está ancorado nos trabalhos de Bussmann (2001), Lück (2009), Veiga (2001), que abordam a gestão democrática nas instituições escolares, Padilha (2001) que analisa o Planejamento

dialógico no Projeto Político-Pedagógico e De Rossi (2004) que relata sobre a gestão do Projeto Político-Pedagógico.

4-Discussão dos resultados

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados a 02 gestores, 01 coordenador pedagógico, 03 professores, 01 servidor, 01 aluno e 02 pais em duas escolas municipais em Pinheiros/ES, no período de 2013 a 2017. Na entrevista aplicada ao Servidor, Coordenador Pedagógico e Professores, perguntamos se conhece o Projeto Político-Pedagógico da instituição, 01 respondeu que sim e 04 responderam não. Perguntamos ainda se o documento foi atualizado entre os anos de 2013 a 2017, 1 responde sim e 04 responderam não saber. Perguntamos se participou de reuniões articuladas pelo gestor para elaborar, atualizar ou discutir o Projeto Político-Pedagógico, 5 responderam que não. Na entrevista aplicada aos gestores, perguntamos se o Projeto Político-Pedagógico da instituição em que ele atua foi atualizado entre 2013 e 2017, se o documento é disponibilizado ao acesso da comunidade escolar e se ele considera o documento um Projeto emancipador, 100% das respostas foram sim. Sobre o questionário aplicado ao aluno e aos pais, perguntamos se conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola em que estuda ou o filho estuda, 3 responderam que não, perguntamos ainda se foi convidado pelo gestor para participar de reuniões para discutir o Projeto da escola, 3 responderam que não, perguntamos se o documento foi atualizado entre 2013 e 2017, 3 responderam não saber.

Na dialogia com os dados, entendemos que os objetivos, a problemática e a pergunta central no âmbito da pesquisa foram atendidos.

CONCLUSÕES

Entendemos que os objetivos propostos, a problemática e a metodologia da pesquisa foram atendidos mediante os instrumentos utilizados na coleta dos dados, ao corroborar a relevância do papel do gestor no contexto dos processos do Projeto Político-Pedagógico nas instituições educacionais. Concluímos que os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa não se caracterizam como ponto final a pergunta do estudo, em razão de subsistir margens para exploração e continuidade da temática abordada. O produto final configurou-se no retorno dos resultados do estudo à gestão colegiada que media o PPP e docentes das instituições pesquisadas.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão escolar. Planejamento participativo.

Referências:

BUSSMANN, A. C. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: Entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 2001.

SEMINÁRI

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

139

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



OFICINA

OFICINAS - EIXO 4

CANTO CORAL: ESCUTAR, COMPOR, FAZER ESCOLA

ALFONZO, Neila Ruiz

Doutoranda - PROPED – UERJ
Colégio Pedro II

Resumo

O tema da oficina é a prática coral como plano de composição e como potência para pensar um modo de fazer escola. Para Deleuze e Guattari, plano de composição refere-se a uma forma de pensamento que cria sensação e que é próprio de toda arte. Na música é sempre uma escuta que experimenta, junta planos, desencadeia devires, faz um território, ergue uma casa. Cuidar, deixar-se afetar, tecer relações, intensidades, abrir um tempo próprio e comum, expor a própria voz - são alguns dos movimentos que realizam os que compõem um coral como composição estética. Movimentos que podem fazer uma escola ...

A oficina pretende: criar as condições para que os seus participantes vivenciem a prática coral como plano de composição; pensar possíveis relações entre a experiência musical vivida e um fazer escola.

Serão lançadas propostas de experimentações com a própria voz/corpo e com as misturas das vozes/sons que capturam. Algumas dinâmicas podem ser sugeridas

em pequenos grupos ou no grande. A partir daí, a experiência pode seguir em múltiplas direções, pois os trajetos não são prescritivos. São traçados ao mesmo tempo em que são percorridos, numa dinâmica dos fluxos que atravessam, dos devires e compostos que vão sendo experimentados, enriquecidos e cruzados no plano de composição. Ao final da experiência musical haverá um momento de perguntas e conversação.

A oficina justifica-se pela necessidade de, em meio aos sufocos do presente, exercitar o pensamento como uma sensibilidade ao que nos atravessa nos espaços de convivência, como criação de um estilo de fazer escola que foge a modelos pré-determinados.

Palavras-chave: prática coral. plano de composição. devir música. fazer escola.

Referências:

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs** - Capitalismo e Esquizofrenia, v.4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRARO, Giuseppe. **A Escola dos Sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva.** Rio de Janeiro, NEFI, 2018.

FERRAZ, Silvio. **O livro das sonoridades** [notas dispersas sobre composição]: um livro de música para não músicos ou de não música para músicos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. Escolarização da música: da atividade 'musicada' ao devir-música da educação. In: **Anais**. XIII Educere. Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017. p.8988-9001. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25233_13763.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2018.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Regina Marcia Simão. (org.) **Música Cultura e Educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2011.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991

FUNDEB: CONHECER, ENTENDER E ACOMPANHAR

PAULI, Zenilza Aparecida Barros Pauli ²⁴

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza ²⁵

ARRUDA, Fabiane Santiago de ³

Resumo

Partindo da compreensão de que o Brasil recentemente foi vítima de um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2017) e que nos dias atuais demarca grande retrocesso no campo das políticas sociais, espelhadas diretamente na educação pública, a oficina tem como objetivo dialogar sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), refletindo acerca de seu percurso, desde a implementação até o presente momento, destacando avanços e lacunas deixados ao longo da vigência, bem como os desafios instalados. Objetiva ainda refletir sobre a situação do financiamento da educação no âmbito municipal, especificamente sobre os recursos provenientes do Fundo e a contrapartida do governo municipal de São Mateus/ES, tendo como referência os estudos de Pauli (2017) e outros. Sem perder de vista o cenário de Golpe, pretende destacar os primeiros reflexos, vividos nos municípios, da emenda de congelamento dos gastos, a Emenda Constitucional 95/16, a fim de discutir sobre as metas não cumpridas do

²⁴ Mestra em Ensino da Educação Básica, CEUNES/UFES e professora da Rede Municipal de Educação de São Mateus. Email: zebpauli@yahoo.com.br

²⁵ Mestra em Educação (UFES) e professora da Rede Municipal de São Mateus e da Rede Estadual do ES. Email: marciaasf@bol.com.br

³ Mestra em Educação, Desenvolvimento Regional e Gestão social, FVC/ES e professora da rede municipal de São Mateus. Email: bianesantiago@gmail.com

PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, dando ênfase às relacionadas ao financiamento, Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e Custo Aluno Qualidade (CAQ), trazendo ainda as discussões sobre o Novo Fundeb.

Palavras-chave: Fundeb. Financiamento. Golpe.

SEMINÁRI

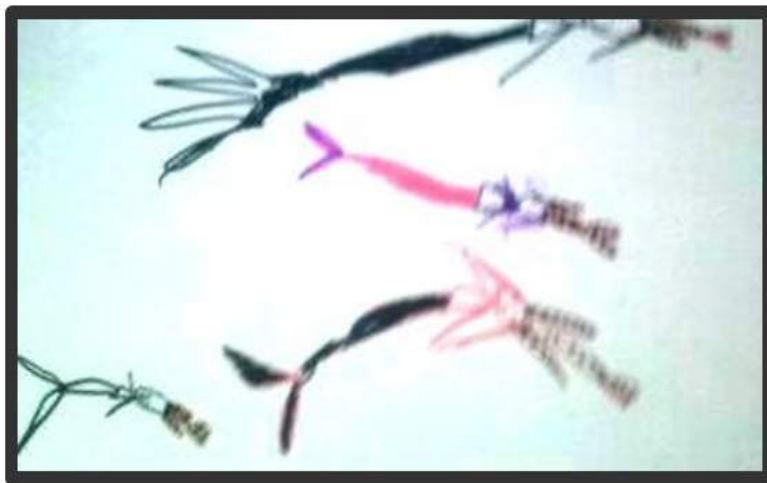
Seminário Internacional
Educação Filosofias Infâncias:
"Filosofar com infâncias: resistir na escola"
15 a 18 de agosto de 2018
UFES campus São Mateus

145

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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





Caderno de Trabalhos - Eixo 5

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 5

ARTE-EDUCAÇÃO, LITERATURAS E PENSARES, LINGUAGENS POÉTICAS,
TRANSGRESSÕES E CRIAÇÕES.

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 5

AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA, POESIA E O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PARALELO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

BRITO, Geysa Frinhani

Resumo

Procurando contribuir para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de práticas de ensino de literatura que permitam uma ruptura com o modelo tradicional de ensino por meio de uma perspectiva no ensino híbrido e nas metodologias ativas de aprendizagem, foi elaborado e desenvolvido um projeto literário com alunos do ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Pedro Canário, ES. O projeto teve como tema central "Descubra o que você ama ler" e, dentre seus principais objetivos: contribuir com o protagonismo dos estudantes e com seu pleno desenvolvimento, sua ampliação de conhecimentos culturais, sociais, artísticos e literários, bem como mostrar, por meio de atividades práticas, que o cotidiano escolar pode ser transformado com metodologias ativas. O projeto foi desenvolvido tanto em sala de aula como por meio de atividades extraclasse, utilizando diversos materiais e metodologias. Neste trabalho relatamos alguns dos resultados obtidos com o desenvolvimento desse projeto por meio da observação e acompanhamento contínuo dos estudantes participantes, os quais nos mostram indícios de que a mesma constitui uma estratégia de ensino válida e promissora, que denotou a ocorrência de protagonismo e aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Projeto Literário. Metodologias Ativas. Práticas de Ensino.

Introdução

Realização:



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



A finalidade deste trabalho é apresentar alguns dos resultados da avaliação do desenvolvimento de três etapas de um projeto literário, que teve como tema "A descoberta do prazer da leitura", para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Além das atividades desenvolvidas na escola, o projeto envolveu a realização de atividades extraclasse, tais como uma caminhada literária pela comunidade, a realização de oficinas de Arte e de Astronomia e um sarau literário na praça do bairro.

O projeto foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Floresta do Sul, Pedro Canário, ES. A proposta pedagógica da escola orienta que em cada trimestre letivo seja desenvolvido um projeto por área do conhecimento, envolvendo suas respectivas disciplinas. Por sua vez, os documentos oficiais norteadores do currículo estadual recomendam a adoção de práticas pedagógicas que aliem competências e conteúdos, apontando para novas metodologias de ensino.

Estudos recentes na educação, entretanto, indicam que há um descompasso crescente entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades que a sociedade já desenvolve informalmente. A maior parte do que se ensina não é percebido pelos alunos como significativo (Gravatá, 2013). Há aproximadamente 51 milhões de alunos na educação básica, do ensino infantil ao ensino médio, somando escolas públicas e privadas, em dados do Censo Escolar 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há quase 200 mil escolas no país, sendo que 84,5% dos alunos estão matriculados em escolas públicas, com os outros 15,5% em instituições privadas. Os jornais alardeiam que 8,6% dos brasileiros são analfabetos; outros 20,4% são considerados analfabetos funcionais, ou seja, não compreendem o que leem – é o que revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, divulgados pelo IBGE (Gravatá, 2013).

Diante deste cenário, pesquisas em educação apontam para o século XXI a necessidade de modelos educacionais que se adequem aos alunos deste cenário, com novos métodos de ensino, práticas diferenciadas, aulas prazerosas e projetos pontuais interessantes, dadas às transformações do mundo, da sociedade, à forma como nos comunicamos, nos relacionamos, consumimos, aprendemos, produzimos e agimos nas situações (Przemysław, 2016).

Nessa perspectiva, estudos recentes na área da aprendizagem conduzidos por Yaegashi (2017), Moran (2015) e Palharini (2012) apontam para um modelo híbrido de ensino, mais flexível, digital, ativo, diversificado, tendo em vista que os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais (Yaegashi, 2017).

Nesse sentido, visando contribuir com o protagonismo dos estudantes e com seu pleno desenvolvimento, sua ampliação de conhecimentos culturais, sociais, artísticos e literários, organizamos um projeto com algumas atividades comuns às várias disciplinas que compõem a área de linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física). Além disso, a proposta possibilitou que cada turma escolhesse o tema da literatura que gostaria de pesquisar e se aprofundar na leitura, bem como as obras correspondentes.

Dentre outros intuítos, pretendeu-se possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem, materializado pela integração entre professores, estudantes, comunidade e de todos os espaços e tempos da escola e fora dela.

No presente trabalho apresentamos alguns dos resultados obtidos em relação ao protagonismo, envolvimento e à autonomia dos estudantes e, conseqüentemente, à aprendizagem, a partir do desenvolvimento do projeto, o qual teve como título e tema central "Descubra o que você ama ler". Os resultados aqui apresentados foram inferidos mediante o acompanhamento de cada etapa do projeto

e observação do envolvimento dos alunos nas etapas e dos retornos das atividades propostas, mediante o cronograma, visto que a proposta era não haver professores lhes cobrando.

O Projeto

O projeto "Descubra o que você ama ler" teve como principais objetivos:

- Promover a leitura de diferentes temas e obras literárias;
- Estimular o gosto pela literatura nacional;
- Possibilitar o conhecimento e aprofundamento nos gêneros literários de cada autor envolvido.
- Ampliar conhecimentos culturais, sociais, artísticos e literários;
- Desenvolver a criatividade e possibilitar a aprendizagem;
- Promover a integração entre professores, estudantes e comunidade.
- Estimular o protagonismo na tomada de decisões e iniciativas para a realização de cada etapa do projeto.
- Permitir que a atuação dos estudantes seja fluida, relevante e perceptível ao novo.

Caracterização do projeto e atribuições dos participantes

- Projeto composto pelos professores organizadores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Arte), Professores orientadores/responsáveis, Equipe de apoio (trio gestor) e estudantes.
- Contempla tarefas que serão realizadas no decorrer do 2º trimestre e acompanhadas pelos professores orientadores/responsáveis.

Líderes e vice-líderes de sala

Cada turma elegerá seu líder e vice para acompanhar as tarefas a serem realizadas. Caberão a eles:

- Manter o relatório sempre atualizado, de acordo com as atividades que forem sendo desenvolvidas;
- Cooperar para que todos de sua turma estejam informados, delegar funções, reunir-se, discutir ideias e propostas para o trabalho.

Turmas

- Preparar-se e empenhar-se na execução das tarefas, formando-se em equipes e distribuindo tarefas.
- Cada classe se identificará por um ou mais autores literários. Assim se organizou:

SÉRIE	AUTOR
6º ANO	MONTEIRO LOBATO
7º ANO	VINÍCIUS DE MORAES
8º ANO	JOÃO GUIMARÃES ROSA
9º ANO	PATATIVA DO ASSARÉ
1º ANO (ASTRONOMIA)	RODOLPHO CANIATO SUELY VIEGAS MARCOS DANIEL LONGHINI PAULO SÉRGIO BRETONES ROBSON FERNANDES DE FARIAS

	ROBERTO DE ANDRADE MARTINS
2º ANO	MACHADO DE ASSIS
3º ANO	CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

TAREFAS

Todas as atividades serão desenvolvidas de acordo com o cronograma.

1. Caminhada literária

Cada classe fará uma caminhada pela comunidade abordando pessoas e declamando poesias ou citações de seus autores. O Ensino Fundamental fará as declamações e o Ensino Médio será responsável pela sonorização, com violões, músicas, pandeiros, etc.

O objetivo é compartilhar com a comunidade a magia da literatura.

Critérios de avaliação: Criatividade, entusiasmo, planejamento e sintonia entre a turma.

2. Ambientalização da escola

Realização:



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



Cada turma fará decoração no ambiente da escola, contextualizando com o autor correspondente e suas obras. Pode usar frases/citações, mensagens, fazer exposições de imagens, poemas ilustrados, quadros, desenhos, caricaturas, sugestões de leituras do autor, curiosidades, etc.

Critérios de avaliação: Criatividade, ortografia, originalidade, capacidade de ilustração.

3. Participação em oficinas literárias (como ouvinte ou oficineiro)

Serão oferecidas oficinas de **Arte, Língua Inglesa e Astronomia**. Cada aluno escolherá uma das oficinas ofertadas para participar como ouvinte. Os interessados em ensinar alguma habilidade em uma das oficinas deverão procurar os professores organizadores do projeto e solicitar maiores informações.

Haverá certificado aos alunos que ajudarem a promover as oficinas.

Critérios de avaliação: Interesse e participação.

4. Desafio: Mostra Literária

Cada turma se organizará previamente para esse desafio. Serão feitas exposições de livros (principalmente do (s) livro(s) lido(s) pela turma), maquetes, resumos, biografias, varais literários, painéis em 3D, quadros/pinturas, etc. relacionados ao seu autor e/ou período literário.

Critérios de avaliação: Identificação da turma e autor, planejamento, organização da exposição, criatividade, originalidade e atendimento ao público apreciador.

Obs.: A mostra tem como objetivo valorizar a literatura a partir de exposições, permitindo a troca de experiências e de aprendizado, tanto pessoais quanto coletivas.



Roda de viola, declamações de poesias, roda de capoeira, recitais, entrega de mensagens literárias, varais literários, contação de histórias, etc.

Critérios de avaliação: Pontualidade, criatividade e participação.



Cada turma fará a decoração de seu próprio mural/painel, contextualizando-o ao seu autor/tema e à arte. Pode ser por meio de retrato pintado, exposição das características do respectivo autor, ilustração de imagens das obras, outras exposições, poemas, desenhos, etc.

Critérios de avaliação: Identificação da turma e autor, pontualidade, organização e criatividade.



- Cada turma fará a apresentação da obra literária lida e caberá a ela planejar como fará esse momento. Será responsável pelo figurino, cenário, instrumentos musicais e demais recursos que necessitar.
- As apresentações poderão acontecer por meio de teatro, dramatização, áudio/vídeo gravados, declamação, encenação, lançamento de livro produzido, etc.

Critérios de avaliação: Pontualidade, criatividade, organização do evento e apresentação.

Cronograma das tarefas

	ATIVIDADES	DATAS
1	Caminhada literária	15/06/18
2	Ambientalização da escola	25 a 29/06/18
3	Participação em oficinas	13/07/18
4	Desafio: Mostra Literária	30/07 a 02/08/18
5	Sarau Literário na praça	03/08/18
6	Decoração de Mural contextualizando o autor/tema	06/08 a 10/08/18
7	Culminância: Apresentações de teatros dos livros lidos	17/08/18

Resultados

O projeto foi desenvolvido junto às turmas de ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual, situada no município de Pedro Canário, no Espírito

Santo (ES). Ao todo participaram 72 estudantes do ensino fundamental e 21 alunos do ensino médio. As reuniões para organização, planejamento e preparação das atividades ocorriam conforme os estudantes se organizavam, ora no turno, ora no contraturno, nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2018. Quando ocorriam durante as aulas oportunizadas pelos professores mediadores, os próprios alunos se reuniam com seu líder e planejavam quais seriam as ações a serem desenvolvidas, com prazos e distribuição de tarefas. Para tanto, utilizavam quaisquer espaços da escola que estivesse disponível: pátio, biblioteca, refeitório, salas vazias e sala de aula.

Considerando que a aprendizagem não acontece apenas nos limites da escola, quando as reuniões ocorriam no contraturno, muitas vezes acontecia na casa dos próprios colegas, isto é, a aprendizagem se dava nas interações livres e espontâneas entre estudantes.

Nas aulas de língua portuguesa e das disciplinas de apoio o uso das tecnologias permitia a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, uma vez que se usava o celular para pesquisa, downloads, compartilhamento e leitura de e-books. Além disso, no percurso das aulas apreciavam-se os contos e obras dos respectivos autores em áudio books.

Em contrapartida, o estudo dos conteúdos previstos no currículo de língua portuguesa era realizado a partir das obras dos autores em estudo, tornando mais significativo os objetos de aprendizagem, bem como a própria literatura. Além disso, ao escolherem democraticamente as obras dos autores literários que cada turma iria ler privilegiou-se a relação com os alunos, a afetividade, a motivação, a aceitação, o reconhecimento das diferenças. Em outros momentos os estudantes tiveram a oportunidade de demonstrar habilidades artísticas no desenvolvimento dos

trabalhos, o que lhes deu suporte emocional para que acreditem em si, fossem autônomos, analisassem situações e fizessem escolhas libertadoras.

A primeira atividade apresentada pelos estudantes foi a caminhada literária pelas ruas da comunidade, no dia 15 de junho, cada turno em seu horário. Para a atividade as turmas se prepararam com faixas, cartazes, caracterização de seus temas e personagens, abordando moradores da comunidade e declamando poesias e citações de seus autores. Por meio dessa materialização foi possível verificar o empenho, organização e protagonismo dos alunos. Percebeu-se, no entanto, maior envolvimento, organização e empenho dos estudantes do ensino fundamental em relação ao ensino médio.

Na segunda etapa do projeto, cuja proposta era cada turma ambientalizar todo o espaço escolar durante uma semana (25 a 29 de junho) a partir do seu autor e obras, novamente as turmas se dispuseram de frases/citações, mensagens, exposições de imagens, poemas ilustrados, quadros, desenhos, caricaturas, sugestões de leituras do autor, curiosidades, dentre outros, para tornar mágico o ambiente escolar. Observando e acompanhando esse trabalho dia a dia na escola, foi possível identificar o entusiasmo e a autonomia desprendida nos estudantes, mais uma vez acentuadamente no ensino fundamental.

Na terceira etapa do projeto, dia 13 de junho, realizaram-se as oficinas literárias de Arte e Astronomia, para as quais os alunos poderiam apenas optar por uma participação e se inscrever com antecedência. Os estudantes da 1ª série do ensino médio se empenharam durante todo o trimestre para eles próprios promoverem a oficina de Astronomia, cujos temas escolhidos foram "As estrelas", "A Lua e suas fases". Foi um exercício de protagonismo, envolvimento, comprometimento, iniciativa, entusiasmo e responsabilidade plausível. Para tanto, leram os livros referência na área de ensino de Astronomia, planejaram e distribuíram tarefas entre si, buscaram a ajuda necessária dos professores e

realizaram com êxito a oficina. Os alunos participantes de suas oficinas ficaram muito satisfeitos com o que aprenderam, principalmente com a dinâmica de ministração dosicineiros. De acordo com seus relatos, já interessavam pela astronomia antes, mas a partir daquela ocasião estavam dispostos a se aprofundarem mais no tema.

Por se tratar de um projeto em desenvolvimento, até o momento não foram realizadas todas as fases, mas as etapas realizadas permitem o cumprimento do nosso objetivo que é avaliar a atuação dos estudantes frente ao estímulo de exercício de autonomia e protagonismo, por meio de um ensino híbrido.

Conclusões

O desenvolvimento do projeto, envolvendo diversas atividades práticas em sala e extraclasse, mostrou-se uma iniciativa válida e promissora, conforme apontam as pesquisas que evidenciam a necessidade de mudança nas práticas e nos espaços escolares. Isso fica evidenciado quando, por exemplo, os alunos mostram-se entusiasmados em cada etapa concluída, bem como quando demonstram comprometimento com o sucesso de toda sua classe.

Assim, pode-se concluir que o projeto literário em grande parte alcançou o seu objetivo de estimular a atuação protagonista dos estudantes na tomada de decisões e iniciativas, bem como de promover a leitura de diferentes temas e obras literárias.

Referências

GRAVATÁ, André. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica: 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

PALHARINI, Cristiano. **Peer Instruction** – Uma Metodologia Ativa para o Processo de Ensino e Aprendizagem. 2012. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2018/07/25/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/> Acesso 20.ago 2018.

Przemysław, Chyrk. **Educação no Século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar**. [organizador Young Digital Planet; tradução Danielle Mendes Sales]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

A MÚSICA COMO REFLEXO DA SOCIEDADE E UM RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

OLIVEIRA, Karine Cesar de²⁶

CERQUEIRA, Sibebe Luiza

GONÇALVES, Danielli Costa

Resumo

Este artigo discute o papel da música e inicia um processo de conscientização frisando a importância da música e sua utilização na educação básica. O trabalho retrata ainda do papel da música na educação, não somente enquanto experiência estética, mas, sobretudo como facilitadora no processo de ensino/aprendizagem, além de ser um instrumento capaz de fazer do ambiente escolar um lugar mais alegre e receptivo, propiciando o conhecimento musical do aluno, uma vez que a música possui valor cultural, não devendo dessa forma estar ao alcance de apenas uma parte da sociedade. Sugere ainda que a escola deva possibilitar aos alunos a convivência com diversos gêneros, proporcionando assim uma análise reflexiva, contribuindo para que o aluno se torne mais crítico.

Palavras-chave: Música. Educação. Processo Educativo.

Introdução

A música tem participação desde muito cedo na vida do indivíduo despertando sensações diversas, sendo uma das formas de linguagem muito apreciada por

²⁶ Graduandas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: karinecesar15@gmail.com

facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, sendo um ótimo recurso didático para se utilizar no processo educativo. Ela consegue promover tanto o desenvolvimento motor, quanto psicológico e pode ser de grande importância no processo cognitivo.

A musicalização por si mesma tem grande papel na imersão cultural dos seres humanos, sendo assim não é apenas um conjunto de sons e palavras, mas grande parte das vezes um retrato da sociedade onde está inserida.

A música propõe uma nova forma de pensar a relação entre sociedade e ideologia. As canções são em alguns casos representações de problemas e séries culturais, formando assim a expressão de projetos e lutas culturais de uma época. É necessário frisar que as representações culturais em sua maioria são reprimidas, pois retratam a realidade e indignação de um grupo de pessoas que buscam por mudanças na estrutura sistêmica da sociedade.

Ela marca as diversas culturas existentes e seus momentos históricos. Sendo o Brasil um país miscigenado pode se ver a diversidade musical derivada desses povos, sendo estes índios, negros, imigrantes, e até mesmo dos colonos que expressavam-se quando cantavam as condições de vida, o cotidiano, as saudades e até mesmo as suas lutas.

E se em cada momento histórico a música teve seu papel relevante, na atualidade não seria diferente, diante disso a elaboração desse artigo vem trazer à tona a importância da introdução musical nas escolas e sua efetivação no processo educativo desde a alfabetização até a formação social do indivíduo.

Pensar a música em um contexto educacional é o primeiro passo para grandes transformações educacionais, sociais e humanas, promovendo para a sociedade caminhos alternativos para superar a alienação, a falta de informação e de conhecimento do que os cerca.

Este trabalho aborda a música como retrato dos problemas sociais visando o questionamento de que, através de representações artísticas, pode-se ocorrer a denúncia de problemáticas que afetam a sociedade.

1 A história da música

O significado da palavra música vem do grego μουσική τέχνη - musiké téchne e quer dizer a arte das musas, isso porque era atribuído às musas a inspiração do artista e sua paixão lúdica, podendo corresponder de fato a uma figura feminina real ou idealizada, ao qual se associa a ideia afetiva e passional, através da qual o amor de criar algo de belo fosse justificado pela paixão, como se fora de fato dedicado a uma musa, mesmo tendo uma temática divergente.

De acordo com Jota de Moraes (1986), podemos dizer que a música é a sequência de sons e silêncio ao longo de um tempo calculado e exato. Obtendo significado subjetivo que se alcança através da percepção que essa sequência nos traz, o músico e compositor se utiliza desses elementos como meio para alcançar seu objetivo de comunicar uma ideia.

A linguagem da música esteve sempre presente desde as mais antigas tribos e civilizações humanas reportadas pela história, e há muito vem sendo utilizada como uma ferramenta educacional para crianças e adultos.

Nas antigas sociedades primitivas através da música e da dança, sentimentos como tristezas e alegrias, identidade e vitalidade da comunidade eram expressos nos grupos. A música era um elemento imprescindível, tendo diferentes aspectos e variando de forma, às vezes alcançando sofisticação e outras vezes rústica, a música sempre esteve representada nas manifestações e reuniões de grupos.

Dentre os povos antigos do ocidente, os gregos eram os que mais valorizavam a arte das musas como era por eles denominado o termo música, e sua linguagem

na educação veio a influenciar também os romanos. Para os gregos a música era fundamental para a formação dos indivíduos, assim como a filosofia e a matemática e desde a infância os gregos eram instruídos nessas áreas.

Ao falar da história da música é interessante pensar na progressão de tempo, nas diferentes culturas e contextos nos quais surgiram muitos movimentos musicais sociais é válido lembrar que grande parte dos movimentos foram reprimidos pelo governo e muitas vezes ainda são.

Não existe um consenso sobre a origem exata da música ou como esta passou a fazer parte da vida humana, mas especialistas afirmam que ela nasceu com o homem como consequência do ritmo. Vestígios da pré-história indicam que os homens daquela época já organizavam rituais acompanhados de música e dança, para atrair os deuses bons e afastar os maus.

Se analisarmos a música durante a história humana, iremos perceber que ela sempre serviu de reflexo da sociedade e de seu tempo. Na Antiguidade, o dom musical era visto como uma dádiva de Deus, fazendo com que os músicos louvassem aos deuses em suas obras. Assim como foram acontecendo mudanças nos mais diversos âmbitos da sociedade, com o passar do tempo, no campo musical não poderia ser diferente. Este passou por inúmeras etapas e adaptações até chegar ao estágio atual, onde pode ser definido como uma mistura complexa de várias tendências. Enquanto a música nos períodos anteriores (Medieval, Renascentista, Barroca, Clássica etc) podia ser identificada como um estilo compartilhado por todos os membros da sociedade, foi a partir do século XX que ela começou a se ramificar entre os diversos segmentos e grupos que existem da sociedade.

A música é em especial uma forte presença artística na cultura, através da mesma pode ser moldado o retrato da social e criar movimentos sociais que possuem o objetivo de alcançar uma maior liberdade de expressão e uma melhor

qualidade de vida na sociedade, por isso a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciam na sociedade.

Segundo a definição de Clifton, traduzida por Freitas (1997) Apud Borges (2003, p.1):

Música é um arranjo ordenado de sons e silêncios, cujo sentido é presentativo ao invés de denotativo.(...) Música é a realização da possibilidade de qualquer som apresentar a algum ser humano um sentido que ele experimenta em seu corpo.

A música tem representações e significados que são sentidos por cada pessoa de uma maneira e forma diferente, ela é excepcional e pode transmitir identificação para quem a escuta, pois a mesma é uma maneira peculiar de cada indivíduo pensar e sentir, e isso propõe novas maneiras de fazê-lo. É notório que como sendo uma expressão humana ela pode designar processos em construção que se encontram instalados na sociedade.

2 A música na educação

A música é um excelente acervo para conhecer melhor regiões obscuras da história do cotidiano dos segmentos subalternos, todavia ela quase não é utilizada como recurso para fins do saber cultural, social e histórico na produção do conhecimento.

A educação é uma grande arma contra o sistema, porém se não usada corretamente apenas multiplicará a alienação, o tradicionalismo e por fim não fará diferença na vida das pessoas que mais precisam dela. É necessário que os educadores se mobilizem em prol de uma nova educação, os professores devem ser de excelência, porque a escola é o lugar mais importante de um país sério. A gestão escolar precisa ter uma diferenciação em sua pedagogia, pois trabalhar a música na escola e relacioná-la a contextos sociais e seus problemas e limitações é de suma importância para a viabilização de uma educação de qualidade.

É através da música que as situações vividas no cotidiano ganham mais sentido e significado, com ela pode-se identificar uma cultura, encontrar delimitações em padrões da sociedade, dentre outros aspectos que vão se constituindo nos seres humanos.

A música popular brasileira engloba várias temáticas e sua utilização em sala de aula não pode estar restrita somente a simples análise da letra, mas ao seu papel histórico e, sobretudo, seu poder de construir e transformar ideias e conceitos, contribuindo assim para a constituição da identidade histórica do aluno.

Segundo Bittencourt (2004):

As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre o método e o conteúdo... O segundo pressuposto é que atuais métodos de ensino têm de se articular as novas tecnologias para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino.

Levando em consideração que o estudante de hoje obtém mais informação devido às inovações tecnológicas que não estavam presentes nas décadas anteriores, os professores precisam buscar meios para despertar o interesse desses alunos, utilizando esses meios tecnológicos com a qual os alunos se identificam em favor do ensino; computadores, MP3, Pen Drive, etc. E através deles, aprofundar a análise da música em sala de aula.

É muito importante a utilização da música nas aulas, pois ela tem facilidade de romper com o óbvio, levantando novas questões, problemáticas e abordando temas até então pouco debatidos. "A música é um elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas, sua história, existências, angústias e necessidades" (Madeira, 2008).

Para Madeira (2008), um exemplo típico da música como forma de retrato social esteve presente no período da ditadura militar no Brasil, uma época de repressão e resistência, visto que muitos compositores brasileiros utilizaram essa

forma de expressão como meio de tornar públicas suas discordâncias políticas e sociais é necessário sim se pensar na música para além, como uma representação social da história que constitui a sociedade, grupos sociais e suas diferenças culturais.

O uso da música popular brasileira em sala de aula, como documento histórico, além de ser prazeroso para o aluno, torna-se um grande desafio para o professor, pois esse é um tema pouco trabalhado pelos autores e as fontes não estão organizadas, como as fontes escritas. No entanto, trabalhar com música será um desafio que vai fazer toda a diferença na motivação, pois será uma forma de atrair a atenção dos alunos e promover o processo ensino-aprendizagem.

É necessário levar os educadores ao ápice da compreensão sobre o momento histórico em que vivemos e questionar sobre a extensão dos desafios que nos são colocados a todo momento. O papel do educador deve estar entrelaçado a levar o aluno a compreensão da realidade cultural, social e política que o cerca, o aluno deve ser estimulado a pensar, imaginar, criar e criticar observando a realidade social na qual o mesmo está inserido. Através da música que relata abertamente o retrato dos problemas sociais, o aluno pode se identificar com a letra e propor novos questionamentos para se alcançar mudanças, ideias esclarecedoras para a incansável busca por uma sociedade melhor, mais igualitária, solidária e inclusiva.

A música tem muito a contribuir na educação, mas a princípio se faz necessário entender o que seria a musicalização:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

Considerando que a educação utiliza de vários recursos e didáticas, é imprescindível considerar a musicalização como um destes, não somente nas aulas

artísticas ou na recreação, mas também na interdisciplinaridade, podendo ser um elo entre as diversas áreas de conhecimento, favorecendo e facilitando a aquisição de informações e construção do saber.

E de consenso que estamos em contato com a música desde muito cedo e ela nos acompanha durante toda a vida, nas instituições familiares, religiosas, de forma cívica na sociedade e no cotidiano.

Como descrito por Brasil (1988, p.71):

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massa é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo corporal. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança, e o faz de contas, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões de infância. Brincar de roda, pular corda, amarelinha, etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com outro, de se sentir único e ao, mesmo tempo, parte de grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. Os jogos e brincadeiras musicais da cultura infantil incluem os acalantos, (cantigas de ninar); as parlendas os brincos, os mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rodas (canções de roda); as adivinhas; os cantos; os romances etc.

Sendo assim musicalização tem como fatores importantes a contribuição no desenvolvimento da linguagem, na ampliação do conhecimento, no trabalho das funções motoras e psicológicas, além de ser um elemento que promove a socialização e a expressividade dos indivíduos.

A música também pode ser facilitadora no processo educativo devido à boa receptividade dos educandos, e sendo capaz de trazer consigo uma mensagem que pode remeter tanto ao campo reflexivo quanto afetivo.

A música traz com si a identidade dos povos e a cultura, sendo esta tanto erudita quanto popular, então se faz necessário a escola e os professores como mediadores na construção do conhecimento, proporcionar um leque variado de opções musicais a seus alunos, e convidar aos educandos a expor as músicas que estão presentes em seu cotidiano, assim possibilitando a observação da sociedade

em que vivem, trabalhando a argumentação do mundo e dos valores humanos, isso pode viabilizar na formação do indivíduo crítico, e participativo culturalmente.

Incluir a arte no currículo escolar foi sempre muito difícil, visto que a arte é tratada como algo supérfluo e não uma área de conhecimento importante no processo de formação do indivíduo, sua integração ao currículo enquanto disciplina obrigatória se deu em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, como educação artística, passando então a fazer parte do currículo escolar do ensino fundamental, e em 1996 a LDB passa a considerar a arte como disciplina obrigatória da educação básica, muito embora isso não signifique dizer que a arte passou a ocupar um lugar de destaque no currículo escolar, visto que ainda assim não era considerada como uma disciplina "séria" e sim algo que estava ali para distrair o aluno, como lazer.

Segundo João Francisco Duarte Jr (2002 p. 74) "A arte-educação não deve significar, a mera inclusão da 'educação artística' nos currículos escolares, pois se mantendo a atual estrutura das escolas, a arte se torna apenas uma disciplina a mais entre tantas outras".

O ensino de arte é uma forma de obtenção de conhecimento que possibilita o desenvolvimento da criatividade, criticidade e interação do homem com o meio. Um ensino que se propõe a formar pessoas que, não estejam voltadas apenas para interesses pessoais, mas que estejam também preocupados em contribuir para uma sociedade crítico-reflexiva, precisa propor um projeto educacional onde o ensino da arte possa estar inserido em todos os períodos de formação escolar do indivíduo.

A utilização da música torna as atividades mais dinâmicas, atrativas, favorecendo a retenção das informações e a memória, assim estabelecendo um ambiente propício para o trabalho educativo.

Diante do exposto é perceptível a necessidade da inclusão da musicalização na sala de aula, esta que já é prevista na lei número 11.769 com o objetivo de propor

que, as escolas ensinem música dentro de um contexto formativo abrangente, sendo assim cabe ao professor elaborar a didática que atenda a demanda da sua sala de aula levando em consideração as vivências dos alunos e relacionando com as matérias que podem ser trabalhadas, o educador deve também motivar os alunos a expressarem-se através de composições e refletir sobre as composições alheias, trabalhando a linguagem, a construção textual de forma prazerosa, além de aproveitar os vários benefícios já citados anteriormente.

A música e a aprendizagem podem estabelecer uma relação dialética e de grande proveito. O professor como responsável na mediação das informações e norteador na construção do conhecimento deve procurar despertar animosidade, interesse, curiosidade, para que o conteúdo não seja apenas transmitido ao aluno, mas para que este apresente interesse em buscá-lo e desenvolvê-lo. Vale ressaltar que a música pode ser trabalhada em qualquer idade e atende a qualquer especificidade ou diferença humana, não somente quando ouvida, mas também quando dançada, refletida e sentida.

Dessa forma, para que um bom trabalho seja desenvolvido é necessário, além do profissionalismo dos educadores, um profundo senso de responsabilidade, sensibilidade, paixão e altruísmo com o ser humano, não apenas uma transferência de dados e de valores, mas acima de tudo, exemplos de ética, serenidade, cidadania e humanidade.

3 Sugestões e implicações

A sociedade em que vivemos emana problemas, entre os quais a pobreza, a guerra, racismo, homofobia, padrões de beleza desumanos, machismo e muitos outros estão incluídos. A sociedade pode mudar esta realidade. A partir das canções, por exemplo, paradigmas podem mudar, pessoas são influenciadas e inspiradas.

Os educadores podem trabalhar em sala de aula músicas como, por exemplo, "Pretty Hurts" da artista Beyonce, uma música que critica a ditadura da beleza, que influencia garotas do mundo inteiro a tentarem se encaixar aos padrões estéticos impostos pela mídia e pela sociedade. Outras como "Podres Poderes" de Caetano Veloso, um grande artista brasileiro, traz na letra uma forte crítica aos ditadores da América católica, os burgueses, os paisanos, os capatazes e outras classes que estão preocupadas somente com si próprio e assim fazem os outros sofrerem.

Muitos outros artistas buscam com suas obras fazer críticas sociais. Os problemas sociais estão desordenados e flutuam pelos caminhos da sociedade, a música pode ser o fio solto da indignação das pessoas, assim através dela transformações podem acontecer, porém é necessário que as pessoas abracem a causa, saem de sua zona de conforto e busquem inicialmente mudanças dentro de si mesmos, para depois mudar ao seu redor.

4 Metodologia

Toda pesquisa foi desenvolvida com aportes teóricos de caráter qualitativo e bibliográfico, que se fundamentaram e serviram de base para a pesquisa.

A pesquisa qualitativa é aquela que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos, ou outros meios de quantificação. Pode-se referir à pesquisa sobre a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos, assim como funcionamento organizacional, fenômenos culturais e interações entre as nações(...) e a parte principal da análise é interpretativa (STRAUSS, e CORBIN 1998 p.10-11).

A partir da análise qualitativa, podemos analisar as informações pelo método investigativo de base linguístico-semiótica e apresentar as nossas interpretações. O trabalho também foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica, que segundo Fonseca (2002, p.32) é:

A pesquisa bibliográfica, é aquela feita a partir de levantamento de referenciais teóricos já analisados, e publicados por meio de escritos

eletrônicos como, livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite o pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas, que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas, publicadas com o objetivo de reconhecer informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

O principal meio de informação deste trabalho científico acadêmico consiste na pesquisa bibliográfica, os dados recolhidos por meio da mesma se constituíram como base para a construção da investigação do tema abordado a partir de trabalhos que relatavam de diferentes maneiras o tema proposto.

5 Considerações finais

Percebe-se que a música vem acompanhando a evolução da sociedade, adaptando-se às ideologias de seu tempo e sendo identificada por seu público, a mesma está presente em todos os lugares e a todo instante, convivendo em harmonia com os mais diversos ritmos e estilos sonoros. Além disso, está integrada nos mais diversos campos sociais, e pode ter as mais diversas funções, como: auxiliar igrejas a difundir suas pregações, embalar nossas noites em clubes noturnos, servir como plano de fundo nos elevadores, supermercados estando presente até no tempo de espera em nossas ligações telefônicas. Ela pode ter desde o simples intuito de criar uma atmosfera agradável até a intenção clara de influenciar comportamentos, ou exaltar ideologias revolucionárias.

A música, se usada para o bem comum social, pode se transformar em uma grande aliada da população, ela deve ser incentivada com o intuito de promover melhoria na qualidade de vida de cada cidadão. É notório que muitas mídias optam pela monopolização do mercado fonográfico e por diversas vezes a música foi e é utilizada pelo sistema como uma arma poderosa para alienar a população. Contudo há possibilidade da população se sobressair e, através de expressões culturais

como a música, denunciar os problemas sociais presentes no dia a dia da sociedade.

Ao falar em música pode-se perceber que esta se caracteriza como uma linguagem universal, que faz parte da história da humanidade desde as mais antigas civilizações. Ligando essa tão rica forma de comunicação à educação, verifica-se um enorme potencial formador, pois com seu caráter interdisciplinar é possível trabalhar com diversas áreas do desenvolvimento humano. Por tal importância, sua inclusão aos currículos de educação básica como disciplina obrigatória se põe a caminho, a fim de legitimar que essa prática se faça presente nas escolas do Brasil.

Para tanto, se faz necessário que haja uma mudança de paradigma, pois muitas escolas adotam uma postura tradicional, conservadora, arcaica e que não dá espaço para o indivíduo criar, apenas reproduzir o que lhe foi ensinado. É preciso que todos os segmentos da sociedade tenham uma ampla e moderna visão crítica de mundo. A música, como um retrato dos problemas sociais, dá autonomia para que as pessoas pensem sobre problemas e ideais que os cercam.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Música, doce música**. 2 ed. São Paulo: Martins, 1976, p.82-83.

ANDRADE, Mário de. A música e a canção popular no Brasil. **In. Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962, p.163

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2009 – (Repensando o Ensino).

BORGES, Cândida. **Música tempo e outros conceitos**. Disponível em: <https://ocodigomusical.files.wordpress.com/2010/04/musica-tempo-e-outros-conceitos.pdf> Acesso em: 19/06/2018

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Senado Federal**. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> > Acesso em: 18 de ago de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Ensino de música será obrigatório**.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=1110&option=com_content&task=view > Acesso em: 22 de jul de 2009.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CORBIN, J.M, STRAUSS, A.L. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 1.ed. Artmed. 1998

DUARTE, Jr. João-Francisco. **Porque arte educação?** 6. ed. Campinas- SP: Papirus, 1991.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MADEIRA Cristiane de Oliveira Silva, A música popular brasileira em sala de aula, Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/505-4.pdf> Acesso em: 23/06/2018.

MORAES, José Geraldo Vinci; História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p.203-221, 2000.

MORILA, Ailton Pereira. Pelos cantos da cidade: Música popular em São Paulo na passagem do século XIX ao XX. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 3, ano III, nº 1, janeiro/fevereiro/março, 2006. Centro Universitário Central Paulista (UNICEP). Disponível em www.revistafenix.pro.br Acesso em 16/06/2018.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular. Um mapa de leitura e questões. **Revista de história**. Nº 157, dezembro, 2007, p.153-177. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28502205008> Acesso em: 25/06/2018.

SEMINÁRI

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

174

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



JOGOS E BRINCADEIRAS: A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MUSICAL

CUNHA, Karoline de Almeida ²⁷

MORILA, Ailton P. ²⁸

Resumo

Brinquedos e jogos são utilizados com frequência no âmbito escolar. Todavia, associam-se os jogos e os a momentos livres e, muitas vezes, sem planejamento. No ensino musical esta realidade também se faz presente, e nos revela como este ensino está sendo executado nas escolas. Valendo-nos desses conhecimentos, abordamos neste trabalho um estudo sobre a teoria da atividade, de maneira mais profunda estudamos a atividade dominante da idade pré-escolar, que se dá pelos jogos e brincadeiras, e como essa atividade se torna o motor do desenvolvimento do psiquismo infantil. Dialeticamente foi proposta a utilização da teoria na prática, demonstrando assim, a efetivação de um ensino musical significativo. A intenção foi trazer a utilização dos jogos e brincadeiras através de uma nova perspectiva, onde os mesmos tragam o meio pelo qual o conhecimento musical seja passado.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Teoria da atividade. Abordagem sócio histórica. Ensino musical.

²⁷ Aluna do Programa de Pós-Graduação Ensino, Nível Mestrado, na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kalcunha1@hotmail.com

²⁸ Professor do Programa de Pós-Graduação Ensino, Nível Mestrado, na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: pmorila@gmail.com

Introdução

É indispensável o ensino musical ao ser humano. A arte desenvolve na criança um senso crítico sobre ela e sobre o outro. A música, por sua vez parte da arte, e é uma área fundamental para o conhecimento humano. A música é algo demasiadamente complexo, constituindo-se como uma arte temporal que não se fixa, pois acontece e "acaba". É composta por signos e códigos que só as pessoas que a estudam, detém.

Os jogos e brinquedos são instrumentos usados com frequência no âmbito escolar. Vamos brincar? Essa pergunta atrai um fascínio nas crianças, que sem pensar muito, já respondem sim. Todavia, nota-se que os reais significados dessa pergunta, se perdem em uma educação musical condicionada e presa ao trágico caminho histórico percorrido.

É indiscutível que desde muito cedo, a criança já tem contato com os sons externos contidos no seu meio sociocultural, esses sons se tornam um meio de interação da criança com o mundo.

Em nosso dia-a-dia convivemos com música, e não temos muita dificuldade em saber do que se trata. Ligamos o rádio para ouvir um pouco de música enquanto dirigimos; cantamos no chuveiro; dançamos ao som de música... e por aí vai. As manifestações musicais são extremamente diversificadas um concerto de orquestra sinfônica, um grupo de rock, de rap, de pagode - um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música "clássica"), ou da indústria cultural - todas são música (PENNA, 1999, p. 01).

Observamos então, que a música está presente, de várias maneiras, e em todos os momentos da vida da criança, consciente ou inconscientemente. As apropriações cotidianas já existem e fazem parte da formação cultural desta criança.

A partir daí, surgem algumas indagações. Como se originou, e que fundamentos norteiam a teoria da atividade? Qual a relação existente entre a teoria da atividade, e os jogos e brinquedos? Que papel os jogos e brinquedos exercem no

desenvolvimento infantil? Que contribuições os jogos e brinquedos podem agregar ao ensino musical significativo? Qual a maneira de se inserir os jogos e brincadeiras na prática do ensino musical?

Enquanto unidade dialética, esse trabalho se dá com o objetivo de propor a inserção da prática, no âmbito da teoria. Ou seja, a prática pedagógica do ensino musical inserida nas ideias fundamentais da teoria da atividade. Utiliza-se então, a atividade dominante na criança de idade pré-escolar, que se designa ao brincar, e a aplica ao ensino musical, tornando-o mais significativo. Este estudo expõe propostas e abordagens referentes à teoria da atividade, e ao ensino musical em escolas. Sua aplicação poderá iluminar e dar novo rumo ao ensino musical.

1 A atividade humana

O estudo sobre a atividade humana se deu pelas pesquisas mais avançadas na área do trabalho humano e foram realizadas pelo psicólogo A. N. Leontiev, um dos que estiveram junto a Vigotski na gênese da teoria sócio-histórica. O conceito de atividade insere-se no âmbito da abordagem histórico-cultural, e é tido como ponto fulcral para o desenvolvimento do psiquismo humano, colocando assim, a atividade como ponto principal na distinção entre o ser humano e os outros animais.

Para melhor compreensão dos conceitos acerca da atividade humana, precisamos entender que, segundo a teoria histórico-cultural, na qual se embasa este trabalho, o desenvolvimento humano não se dá hereditariamente. À medida que a cultura ao redor se torne cada vez mais elevada, ela contribui para as apropriações que tornam o indivíduo, de fato humano. "O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é, doravante, movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas" (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Que "forças" seriam essas? De alguma forma, os progressos humanos deveriam acontecer, afinal, estamos aqui hoje e tudo que nos rodeia (objetivamente

ou subjetivamente) e nos constitui é fruto desse processo. Se não é de forma hereditária, qual forma traria a transmissão, de geração em geração, das conquistas humanas? É tendo como perspectiva a resposta a essas indagações, que elaboraremos este item.

O dicionário Aurélio (2002) designa "atividade" como: qualidade do que é ativo. Faculdade de exercer a ação. Exercício ou aplicação dessa capacidade. Compreende-se, então, que a atividade é uma ação aplicada à algo. Leontiev (1978, p. 263) afirma:

[..] esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*.

Que atividade humana fundamental é essa que chamamos de trabalho? O trabalho é o meio que liga a ação do homem na natureza, e é caracterizado por dois elementos "*interdependentes*": a construção de instrumentos (os objetos) e a condição da realização, que se dá pela forma coletiva. Acredita-se que é somente pela relação com os outros homens que o indivíduo se relaciona com a natureza.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Compreende-se, então, que o trabalho é definido como forma original da atividade humana, e, a partir dele, é que o homem como gênero, e a consciência do homem, vão se criando através de seus instrumentos (objetos) e ações coletivas.

A atividade humana é consciente, movida por uma ação intencional que busca responder alguma necessidade, e essa necessidade, por sua vez, se origina de um

motivo. Leontiev (1978) aborda a atividade, do ponto de vista de sua origem, como partindo de determinados motivos e encaminhando-se para determinados fins, exprimindo nessa trajetória uma dada relação do homem com o meio. Entendamos melhor: Leontiev afirma que "quando um membro da coletividade realiza a atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua". Ou seja, uma ação sempre busca o interesse de realizar a necessidade do próprio indivíduo que a faz. Leontiev (1978) usa o exemplo de um batedor primitivo. Sua tarefa é assustar a caça rumo a outros caçadores, que dispõem de instrumentos cortantes e que têm a tarefa de atacar.

A necessidade do batedor é se alimentar, porém, a sua atividade, que é assustar a caça rumo aos caçadores, não supre a sua necessidade de se alimentar. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com seu motivo; os dois são separados (LEONTIEV, 1978, p. 82). Quando não há um motivo movendo o sujeito a suprir a sua necessidade, chamamos de ação. Ação é quando o objeto da atividade e o motivo não coincidem. Na ação, o sujeito que age, não reflete psiquicamente sobre o motivo e o objeto. Consideramos, então, que para haver uma atividade, o homem precisa refletir psiquicamente sobre o motivo e o objetivo e achar o sentido real para tal, fazendo com que o próprio seu psiquismo se desenvolva.

É nesse momento que a consciência/pensamento entra para fazer a transição da atividade do nível material para o psicológico. A consciência/pensamento só "se realiza no processo de trabalho, da utilização dos instrumentos com os quais os homens agem sobre a natureza" (LEONTIEV, 1978, p. 90). À medida que o homem atua sobre o meio (natureza), ele se desenvolve psiquicamente unindo-se ao desenvolvimento da consciência social. A forma pelo qual se produz o reflexo consciente do homem na realidade circundante se dá pela "linguagem". A linguagem é considerada a consciência prática, segundo Marx, e, juntamente com a

consciência, só pode aparecer através da atividade, realizada nas relações sociais. Nesse sentido, considera-se que a consciência individual do homem constitui-se através da consciência social.

No mesmo processo vai sendo produzida a fala, ou seja, a mais fundamental forma de linguagem humana que é, também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho. Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana (DUARTE, 2004, p. 49).

Essa existência objetiva foi chamada de "objetivação", e é por meio dela que as atividades físicas e mentais se transferem para o objeto dessa atividade. O processo de apropriação da cultura coexiste com o processo de objetivação. Por meio da atividade, o homem domina não somente os instrumentos materiais, mas também o sistema de significados, que se encontram postos no meio, historicamente.

1.1 Atividade dominante

De acordo com Leontiev, em cada período da vida humana há uma atividade dominante que coordena as transformações principais do desenvolvimento das funções psíquicas e os traços psicológicos de personalidade; que potencializa o desenvolvimento. As demais atividades desenvolvidas pelo homem não deixam de ser importantes no processo psíquico e dão subsídios para a realização do mesmo.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Na infância, idade pré-escolar, a atividade dominante é o brincar. A brincadeira (jogos) é a atividade externa que rege as atividades psíquicas, mediante a colocação no meio social em que a criança está inserida. É através dessa atividade, que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. Leontiev afirma que a brincadeira não é considerada instintiva, algo nato, que se desenvolve por si só na criança; pelo contrário, a brincadeira é objetiva, o que torna a atividade de brincar meio pelo qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos. Leontiev afirma também que a imaginação, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas, sim, de possibilitar à criança a apropriação do mundo adulto, a despeito de suas impossibilidades de desempenhar as tarefas que desempenham os adultos. Por exemplo, ao brincar de professora tendo como alunos suas bonecas, a menina usa a fantasia para substituir as operações realizadas por uma professora pelas operações que estejam dentro de sua possibilidade.

Esse fator de "substituições" não afasta da criança o mundo real, no qual existem professoras, mas a aproxima cada vez mais desse mundo objetivo que a rodeia. Essa "fantasia", no entanto, não leva a criança a agir de maneira fantasiosa em seu cotidiano, fazendo com que ela não tenha consciência e não aja de maneira objetiva sobre a realidade. Leontiev afirma claramente que a ruptura entre significado e sentido estabelecida durante a brincadeira é abandonada, imediatamente, assim que a criança deixa de brincar.

A brincadeira é a atividade dominante na idade da pré-escola, porque, segundo Vigotski (1984, p. 117), "cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança", ou seja, mesmo que a realidade não permita que a menina seja uma professora regente de uma sala de aula, no brinquedo ela realiza as ações que sua idade não permite realizar, e faz com que a criança se aproprie do mundo que a

envolve. "Neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade" (ARCE, 2004, p. 21). A imaginação torna-se meio pelo qual a criança, na brincadeira, reproduz uma situação real. Como a criança não pode ser, de fato, uma professora, ela utiliza suas bonecas como sendo seus alunos, e a porta de seu guarda-roupas, por exemplo, como sendo seu quadro negro. Vigotski (1984, p. 117) afirma que o brinquedo "é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação". Leontiev (1988, p. 126) afirma que na brincadeira todas as operações e ações que a criança realiza são reais e sociais; por meio delas, a criança busca apreender a realidade.

Leontiev (1988) afirma que em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas. Ao tomar a porta de seu guarda-roupa como quadro negro para "dar sua aula", a criança não se utiliza do objeto real, mas...

[...] o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real [...]. É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é essa que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p. 126-127).

Na brincadeira, o sentido e o significado do objeto se rompem. Essa ruptura não se dá antes de se iniciar a brincadeira, nem após encerrá-la. Ela se dá no momento da brincadeira. A porta do guarda-roupa não perde o seu verdadeiro sentido para a criança, a criança sabe que a porta do guarda-roupa não é um quadro negro, mas no momento da brincadeira ela dá o sentido de quadro negro à porta do guarda-roupas. A imaginação só se faz necessária no momento dessa atividade.

É na fase da pré-escola, na faixa de três a seis anos, que os jogos e brincadeiras atuam de maneira mais significativa para o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo. Elkonin (1998) enfatiza a necessidade de se expor essa

criança às mais ricas situações e produções humanas, pois, quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança desenvolverá suas capacidades. A brincadeira (jogo) é uma das formas, que dentro e fora da escola, são mais capazes de auxiliar a criança a se apropriar das várias riquezas produzidas pelo ser humano, fazendo assim, com que o seu desenvolvimento seja algo grandioso.

2 Da teoria à prática: Elementos didáticos-metodológicos para o trabalho com a música na educação infantil

A brincadeira é o móvel do desenvolvimento psíquico da criança, como já vimos, e pode/deve ser uma importantíssima ferramenta para o ensino musical. Nela, a criança se apropria do que há de externo e internaliza, formando suas capacidades psíquicas internas. Todavia, sua colocação deve estar de acordo com sua proposta. O que quero dizer com isso é que, para que a brincadeira de fato seja o móvel do desenvolvimento psíquico infantil, ela precisa ter objetivos/necessidades. Esses objetivos/necessidades se dão na atividade do professor que, no contexto escolar, se torna o mediador do conhecimento.

Os brinquedos e jogos não podem ser dados para as crianças sem objetivos concretos de ensino. É no ensino e apropriação que ela irá se desenvolver. Se não há ensino com planejamento e objetivos específicos de aprendizagem, não há pleno desenvolvimento. Frequentemente, os momentos de jogos e brincadeiras intitulam-se como sendo momentos "livres", e essa ideia se reflete também no ensino musical. A teoria da atividade, em específico a atividade dominante do brincar, traz esse novo viés da forma de utilização dos jogos e brincadeiras.

Os símbolos e códigos complexos, sua própria linguagem e toda a complexidade existente na música ainda não são entendidas por uma criança de idade pré-escolar. Através das brincadeiras e jogos, toda essa complexidade pode

ser transmitida à criança de forma prazerosa e eficiente, fazendo com que ela tenha a chance de se envolver com a música, apropriando-se desse universo que tanto favorece ao seu desenvolvimento psíquico e cultural.

A música passada através da brincadeira faz com que a criança tenha uma aprendizagem através da qual sejam elaborados em sua mente os conhecimentos e conteúdos musicais de forma "conhecida". Através das brincadeiras e jogos, a criança pode de maneira mais fácil desenvolver e aprender a música, com toda sua linguagem existente.

Vejamos a seguir, algumas sugestões para a aplicação de forma significativa da teoria à prática.

2.1 Brincadeiras de roda e o trabalho com ritmo e pulsação

Em uma cantiga folclórica de roda, como "1, 2, 3 indiozinhos", a criança, ao brincar, já se relaciona com o conceito de pulsação e ritmo, mesmo não sabendo o que, de fato, seja. Ela se apropria da brincadeira e a internaliza, já tendo formações psíquicas sobre ritmo e pulsação.

Nessa brincadeira, o professor dispõe as crianças em roda. Num primeiro momento, canta a música com as crianças paradas, e batendo palmas toda vez que cantar um número (1, 2, 3...). Nesse primeiro momento, o professor pode repetir o processo o quanto achar necessário, até que obtenha o resultado desejado. Em um segundo momento, insere o movimento. Dessa próxima vez, os alunos darão um passo para o lado toda vez que cantar o número (1, 2, 3...). Nessa ação, a criança vai se adaptando a cantar o 1 e dar o passo no mesmo tempo. Nesse processo, ela internaliza a significação de pulsação. Nessa atividade, os níveis podem ser aumentados. Começa-se em uma velocidade lenta e, gradativamente, pode-se ir aumentando. Outras brincadeiras de roda podem ser utilizadas e os processos podem se diferenciar.

2.2 Trabalhando com a imaginação

Na brincadeira, pode-se utilizar a imaginação das crianças. Com esse intuito, o professor pode se utilizar desse artifício e fazê-las conhecer a vida de L. van Beethoven e as principais características de sua obra, por exemplo. Através de uma história, o professor pode falar sobre um "amigo" que mora longe, "toca" e "faz" músicas para piano, mas que um dia ficou doente e ficou muito triste por não conseguir mais ouvir. Nesse contexto, o professor pode mostrar-lhes uma música desse "nosso amigo", para que as crianças ouçam e apreciem. É interessante que o professor busque aproximações ao contexto do aluno. O professor pode por uma música que as crianças já tenham ouvido, por ser comum em seu cotidiano, como "Für Elise" usada como pseudônimo popular para a "música do gás". Após uma assimilação por parte dos alunos, o professor pode introduzir outra obra de Beethoven, por exemplo, a "Sonata para Piano n.º 4 – Gran Sonata". Nesse processo, o professor insere as crianças no contexto musical clássico, aumentando assim, seu universo cultural. Nessa "brincadeira de faz de conta", damos a elas a oportunidade de apropriação da cultura desconhecida, o que contribui para sua formação como ser humano.

Nesse mesmo processo, o professor pode utilizar outros compositores e outros estilos musicais. O professor pode/deve se aproveitar da imaginação da criança, para fazê-la conhecer pessoas nunca antes conhecidas, ir a lugares nunca antes visitados e se envolver com estilos musicais nunca antes envolvidos. Do erudito ao popular, a criança tem a oportunidade de conhecer e ampliar seu universo cultural e musical.

2.3 O brinquedo musical

Vigotski (1998) aborda o papel e a importância do brinquedo no desenvolvimento. Em uma aula, em que o objetivo seja apresentar instrumentos musicais e suas características, o professor pode/deve se utilizar desse fundamento. Os brinquedos se tornam aliados ao processo de ensino e, através deles, as crianças se apropriam do conhecimento.

Quando a criança tem contato e brinca com um violão de brinquedo, ela já está em contato com o conceito de violão, de música etc. Na aula, o professor dispõe um violão de brinquedo (que representasse de maneira mais real o violão de verdade) para cada aluno e, à medida que as crianças manuseiem, ele fala sobre suas características. Observem que, ao ouvirem sobre cada detalhe do violão, as crianças estão de fato tocando no violão e vendo de maneira real as características citadas pelo professor. É notória a diferença de somente mostrar fotos e vídeos. O brinquedo, naquele momento, faz com que os significados do violão se internalizem na criança.

Em um segundo momento, o professor pode tocar uma música em um violão de verdade e deixar as crianças tocarem nesse violão de verdade. Notem que o objetivo foi realizado. Através de um brinquedo, as crianças conheceram, se envolveram e brincaram com o violão. Mesmo não sendo de verdade, esse processo de imaginação presente, nessa fase, proporcionou que elas aprendessem suas características e as associassem. O que foi aprendido e vivido por elas, pode-se fazer real quando o professor tocou um violão de verdade e ali elas puderam associar as ações feitas no violão de brinquedo, ao violão de verdade. Assim como o violão, outros instrumentos podem ser utilizados, podendo o professor, mudar as estratégias de ensino de um instrumento para outro.

3. Considerações finais

O estudo sobre a atividade humana nos mostra um novo caminho de discussões e contribuições para o ensino musical. Essas discussões nos ajudam a entender melhor o papel que os jogos e brincadeiras têm na vida da criança. Há uma notável eficiência desta prática no desenvolvimento infantil, e pelo prisma da teoria da atividade, podemos notar as implicações e funcionamento dos mesmos. São pelos jogos e brincadeiras, que a criança começa a ter contato significativo com o meio em que se insere. Neste contato, há uma apropriação através dos signos e instrumentos, que resultam num emprego de suas ações de maneira consciente. É nesses processos, que a criança vai constituindo seu psiquismo.

Tomando ciência disso, é inevitável não pensarmos e analisarmos sobre a forma no qual está sendo efetuada a prática dos jogos e brincadeiras nas escolas. Mesmo sendo utilizados com frequência em âmbito escolar os jogos e brincadeiras não atingem objetivos concretos, se compararmos seus objetivos atuais com os objetivos propostos pela teoria da atividade. Vistos como recreação e momentos livres, são utilizados como válvula de escape para imprevistos e/ou planejamentos não cumpridos.

Em prática educacional musical, esses problemas também existem e se fazem presentes do dia-a-dia escolar. A má utilização dos jogos e brincadeiras contribui para que haja um ensino de música sem significados nas escolas. O estudo desse trabalho nos mostra que há possibilidades de um ensino musical significativo para as crianças de idade pré-escolar, através dos jogos e brincadeiras. O professor pode ensinar "brincando", e será nessa brincadeira, que as crianças se apropriarão dos conhecimentos propostos. Claro, que essas brincadeiras devem ser executadas com objetivos de ensino. O professor pode/deve utilizar-se desse artifício para ensinar música. A brincadeira é o motor do desenvolvimento da criança, e deve ser utilizada para um ensino musical significativo onde haja plena exploração desse conhecimento.

Essa unidade dialética entre a teoria da atividade e a prática pedagógica musical é algo desafiador, porém, de extrema importância para novos rumos pedagógicos do ensino musical. Não foi a intenção deste trabalho, trazer a utilização dos jogos e brincadeiras como algo novo e nunca visto. Ao contrário, foi trazida a proposta de uma nova visão dos mesmos, de um ângulo através do qual se utilize os jogos e brincadeiras como meio pelo qual o conhecimento musical seja passado, fazendo assim com que a criança tenha um desenvolvimento psíquico e cultural significativo. Isso faz com que o ensino musical atual se desprenda de um triste percurso histórico e evolua a um ensino significativo e formador de indivíduos conhecedores de toda a cultura e conhecimento, sendo assim, mais plenos em sua humanidade.

Seria prepotência a afirmação de que esta pesquisa se finda no último ponto deste texto. Ainda há muito para conhecer, pesquisar e aprender. Muitos são os caminhos e rumos que essa teoria pode proporcionar e agregar ao ensino musical. Todavia, a execução deste trabalho, é apenas um degrau galgado nesta escada que nos levará para um ensino musical humanizado.

Referências:

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Campinas, **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.

AURÉLIO. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. Campinas, **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas a fios. 2ª edição**. São Paulo: UNESP. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, J. C.; Freitas, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. **Revista Brasileira da Educação**, 2004. p. 01-10.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papyrus, 2003.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, 2003.

PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, Maura (coord.). **Os Parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte**. 2.ed.rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998, p.65-78.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. Implicações educacionais de uma abordagem da música como linguagem. Belo Horizonte: **XIV encontro anual da ABEM**, 2005.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical** (tese de doutorado). Campinas, FE/Unicamp, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. p.107-130.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SEMINÁRI

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

191

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



ESTUDO ERRADO: ANÁLISE CRÍTICA DA MÚSICA SOBRE A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

FÁVERO, Márcia Huppe ¹;

SILVA, Glenda dos Santos Malacarne ²;

BRAVIM, Débora do Prado ³.

Resumo

Este estudo fez uma análise crítica da música Estudo Errado sobre o modelo tradicional de ensino nos dias atuais. E buscou compreender como a música pode contribuir para nos fazer refletir sobre os problemas sociais como o ensino mecânico tradicional. Por isso, investigou como o público-alvo (aluno, responsáveis (pai/mãe) e o professor), se veem na música e na realidade do modelo tradicional de ensino no Brasil. Pois o aluno é considerado um depósito de informações, e o professor um transmissor de conhecimento. Já os responsáveis estão mais preocupados com o resultado final do que o processo de aprendizagem dos seus filhos. Foi realizada a pesquisa de campo e a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a amostragem de 21 pessoas de cada público-alvo nas escolas da rede pública de ensino na cidade de São Mateus – ES. Quanto ao levantamento, foi feita a pesquisa qualitativa que analisou as respostas dos entrevistados e a pesquisa bibliográfica para compreender a realidade estudada. Conclui-se que esse modelo ainda está presente nas escolas públicas pesquisadas, bem como a desmotivação dos alunos por não gostarem de estudar, os responsáveis por considerarem a música uma realidade. O conformismo dos professores ao apontarem a culpa ao currículo escolar, o desinteresse dos alunos e das famílias por não acompanharem os seus filhos. Por isso, é necessário uma pedagogia nova, voltada para o processo

de aprendizagem para que o aluno possa aprender a aprender e o professor mediador desse conhecimento. E os responsáveis mais ativos na escola.

Palavras-chave: Modelo tradicional. Estudo errado. Depósito de informações. Aprender a aprender.

Introdução

O presente estudo fez uma análise crítica do modelo de ensino tradicional a partir da comparação com a letra da música Estudo Errado, do compositor Gabriel O Pensador. Além disso, investigamos como a música pode contribuir para a reflexão sobre os problemas sociais e como os principais públicos-alvo da escola (aluno, os seus responsáveis (pai/mãe) e o professor) são afetados por esse modelo de ensino tradicional mecanizado.

O modelo de ensino tradicional possui um caráter alienante decorrente do sistema econômico capitalista, em que as instituições de ensino passaram a atender a demanda do mercado capitalista. Os currículos e os métodos pedagógicos utilizados nas escolas se tornaram uma reprodução desse sistema. E com isso, o ensino no modelo tradicional é centrado no professor como agente detentor do conhecimento e o aluno como o depósito de informações.

A música Estudo Errado nos faz refletir sobre um dos problemas desse modelo tradicional, e se refere ao aluno que não é incentivado a questionar o porquê de aprender. Geralmente, os estudantes aprendem de forma mecânica, através da "decoreba" dos assuntos para apresentar trabalho, fazer uma prova, e não questionam o porquê de estarem aprendendo aquele assunto, para quê, como aquilo vai ser útil na sua vida em sociedade.

Os responsáveis pelo aluno, que também exercem um papel importante nesse processo, acabam reproduzindo as questões capitalistas quando cobram de

seus filhos boas notas, ao invés de buscar saber se o ensino que o mesmo está recebendo será útil para sua vida acadêmica, profissional e social.

Este estudo foi realizado por meio pesquisa de campo através da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a amostragem do público-alvo composto de: 21 professores, 21 alunos e 21 responsáveis dos alunos. Este público-alvo foi escolhido de forma aleatória nas escolas da rede pública de ensino na cidade de São Mateus – ES. E foi utilizada a pesquisa qualitativa para analisar as respostas dos entrevistados e a pesquisa bibliográfica para compreender a realidade estudada.

1) Análise crítica da letra da música Estudo Errado

A música Estudo Errado foi escrita em 1995 pelo cantor e compositor brasileiro Gabriel Contino, conhecido pelo seu nome artístico como Gabriel, O pensador. O músico Gabriel O pensador é um *rapper*, cantor de rap (*rhythm and poetry*), que segundo Andrade (2000) é um estilo musical que utiliza um discurso rítmico com rimas e poesias.

O rap surgiu no final da década de 70 em Bronx, New York, Estados Unidos. De acordo com Andrade (2000) o rap se originou de relatos da vida dos jovens negros e de outros grupos discriminados como os latinos de periferia das grandes cidades norte-americanas. O rap se constitui como uma prática discursiva que relata a realidade da sociedade de forma crítica, sendo caracterizada pela longa duração de suas letras e batidas repetitivas.

No Brasil, inicialmente em São Paulo, o rap surgiu em 1976 nos bairros de periferia em que originou a maior parte dos grupos de rap. O rap é um movimento que faz um discurso da periferia para o centro. É o rompimento com os padrões estabelecidos pela sociedade capitalista, e as desigualdades sociais que geraram

um grupo de excluídos da economia e que tem menores chances de educação e de perspectivas de vida.

Segundo Mészáros (2008) em sua obra "A Educação para além do capital", as instituições de ensino incorporaram ao longo do tempo a lógica da conformidade impositiva capitalista, ao reproduzir os seus valores como o individualismo, em que o indivíduo tem que estudar para ascender economicamente, e não para se tornarem profissionais capacitados. Pois o "ter" é visto como mais importante que o "ser" na lógica capitalista.

Não podemos negar que o capitalismo trouxe benefícios para a organização da sociedade, mas também gerou a inversão de valores morais. E por isso, vivemos sob condições de alienação desumanizante, e a educação como resultado da auto-alienação do trabalho, em relação a sua orientação para o mercado, e o trabalho subordinado a estrutura do capital.

Para Saviani (2008) os sistema social não está interessado em que o aluno aprenda, pois investe pouco na educação, tanto financeiramente como pedagogicamente. Os professores, assim como os alunos e os seus pais estão mais interessados na aprovação ou reprovação do aluno do que o seu efetivo desenvolvimento na escola.

Ao analisarmos a letra da música Estudo errado, podemos compreender que, mesmo sendo escrita há 23 anos, ela fazia uma crítica ao sistema educacional brasileiro da época, devido ao modelo tradicional voltado para o professor como agente do conhecimento e ao aluno como um depósito de informações. Um ensino que, ao utilizar a técnica da "decoreba", não desenvolve no aluno o senso crítico e não questiona o seu aprendizado.

A letra da música inicia fazendo uma crítica a chamada escolar, em seguida o aluno questiona "Eu to aqui pra quê? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?". Pois segundo Luckesi (2005), no modelo tradicional de ensino a

presença do aluno também é avaliada pelo professor como requisito para aprovação ou reprovação do aluno na escola. A avaliação é um instrumento autoritário que pode resultar na estagnação do aluno ou até mesmo na evasão escolar.

Um dos principais motivos da evasão escolar é o próprio sistema de educação em que utiliza das mesmas práticas pedagógicas de forma tradicional ao longo dos anos que condiciona a desmotivação dos alunos e professores, possui resistência a mudanças, dificuldades ao inovar as estruturas, a falta de verbas públicas, a burocracia que torna os processos mais demorados de serem realizados na rede pública de ensino, entre outros fatores.

Ao analisarmos um trecho da música que diz "quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi", podemos compreender como é mecânico o método de ensino tradicional. Outro trecho diz assim: "Decoreba: esse é o método de ensino

Eles me tratam como ameiba e assim eu não raciocino

Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos".

Nesse sentido, podemos observar como o aluno se sente desmotivado em relação aos métodos de ensino adotados na escola, que o seu aprendizado se resume a copiar, a decorar, sem saber o porquê aquele assunto está sendo abordado, e qual a sua finalidade.

De acordo com Gabriel O Pensador (1999) o aluno reconhece que o estudo é uma coisa boa na música, mas que sem motivação ele enjoa. Ele admite gostar dos professores, que eles são necessários para o seu aprendizado, tem consciência que estudar é uma coisa boa, mas que a escola deveria prepará-lo para a vida real, que preferem que eles ensinem algo a eles que preste, que seja útil para a vida deles. É nesse momento que a maioria dos alunos perdem o interesse pela escola, e acontece a evasão escolar.

Encarem as crianças com mais seriedade

Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado (GABRIEL O PENSADOR, 1999, p.1).

Conforme Gabriel O Pensador (1999), a música faz um apelo ao Estado, aos governantes que o representam, para que eles tratem com mais seriedade as crianças, a escola, e ao mesmo tempo, faz uma crítica ao sistema capitalista baseado na exploração, na desigualdade, na ganância pelo lucro que é fruto desse sistema.

A música também faz referência ao medo do aluno, pois eles tiram boas notas para os pais não baterem nele ou ficarem de castigo. Outra situação também mencionada é que os alunos se queixam que os pais não tem tempo para eles, e só querem que os filhos vão para aula e estudem.

Dessa forma, podemos compreender que os responsáveis (pai/mãe) dos alunos estão mais preocupados com o resultado final, do que acompanhar a rotina de estudos de seus filhos na escola, o que eles estão ou não aprendendo. E geralmente, só vão a escola quando tem reunião ou são chamados pela escola por alguma indisciplina dos filhos.

2) A função da escola

A escola é um espaço social, e de acordo com Saviani (2008), não está desvinculada das ruas, da família, da política educacional, do poder do Estado. A escola é considerada um ambiente autônomo da sociedade, é vista pela sociedade como apenas um direcionador, como se não sofresse nenhum direcionamento. Assim, o Estado desconsidera totalmente a dialética sociedade-escola e escola-sociedade.

Conforme a música Estudo Errado de Gabriel O Pensador (1999), o aluno passa a se sentir desmotivado com o método tradicional da escola, em que ele tem que decorar para fazer uma prova e, em seguida, no outro dia ele não lembra mais o que estudou. E que se não fizer a atividade em sala, poderá ficar sem recreio ou a professora ficará de marcação com o aluno.

Podemos compreender que o espaço escolar não pode ser tratado como uma ameaça ao aluno, e que este deve se sentir livre para aprender e construir o seu próprio conhecimento sendo mediado pelo professor. E se caso o aluno se sentir preso ou obrigado a fazer as atividades, isso pode gerar cada vez mais a sua desmotivação e o desinteresse de estudar. E por isso, muitos abandonam a escola e seguem o caminho da marginalidade.

A pedagogia tradicional segundo Saviani (2008) busca explicar a marginalidade pelas diferenças entre os homens, quanto a cor, a raça, o credo ou a classe social. Já a pedagogia nova, busca tratar as diferenças individuais através de uma escola que seja inclusiva a todos. Dessa forma, a escola nova possibilita o tratamento diferencial do aluno a partir de suas diferenças individuais, pois para o autor cada ser é considerado único.

A escola nova é uma forma de "interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares" (SAVIANI, 2008, p.6). Nesse sentido, são os ideais do escolanovismo que devem ser absorvidos a fim de modificar as estruturas tradicionais.

A forma imposta pela escola de obrigar os alunos a fazerem atividades, a estarem presentes, entre outras, é uma forma autoritária da escola. É uma "imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados" (SAVIANI, 2008, p.15).

Dessa forma, a função da educação na pedagogia tradicional é a reprodução das desigualdades sociais. Para Mészáros (2008), a escola reproduz uma sociedade dividida em classes distintas e separadas pelos dominantes e dominados. É a partir dessa diferenciação que as oportunidades de educação, emprego, social, cultura, saúde, etc., são melhor empregadas pelas classes dominantes, ao passo que são carentes os proletários, os dominados num sistema capitalista.

Para Saviani (2008), a função da escola considera o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, e isso gera um fator de marginalização. Pois os assuntos trabalhados na escola não preparam o aluno para a sua vida profissional, para o mercado de trabalho. A escola assume um papel de depósito de informações, e pouco se relaciona com os assuntos da realidade da sociedade.

Já a escola nova, valoriza o "aprender a aprender", considerando o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final. É durante esse processo que o professor passa a ser um mediador do conhecimento e o aluno passa a interagir e aprender construindo o seu próprio conhecimento.

3) O professor e o aluno

A relação entre professor e aluno no modelo tradicional de ensino é determinada por posições diferentes, em que o professor é o sujeito ativo e o aluno o sujeito passivo no ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi (2005), as práticas apresentadas na escola como os exames e testes, são chamadas de avaliação de aprendizagem, mas ao invés de avaliar a aprendizagem do aluno, elas classificam o aluno em aprovado ou reprovado. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na sala de aula não são diagnosticadas para que seja feita uma intervenção adequada do professor.

Para Luckesi (2005) a avaliação do aluno não deve julgar nem classificar o aluno, mas sim diagnosticar ao identificar as dificuldades, os acertos, os erros, fazer

comparações, e assim, intervir em busca da melhoria dos resultados do desempenho do aluno na escola. Pois o que importa é o que o aluno aprenda, supere as suas dificuldades, e por isso é necessário um acompanhamento contínuo da aprendizagem.

No modelo de ensino tradicional adotado na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir conhecimento ao aluno e a corrigi-lo. E com isso, o professor não estabelece uma conexão com o aluno no ensino-aprendizagem, ele apenas deposita a informação e não ensina como e pra quê o aluno precisa aprender aquele assunto. Dessa forma, não estabelece um elo de continuidade na construção do conhecimento.

Podemos observar também os conceitos de inclusão e exclusão dos alunos ao serem classificados como aprovados ou reprovados, pois o método de ensino acaba sendo uma prática seletiva, que visa selecionar como aprovados aqueles que conseguiram atingir os objetivos do professor e para aqueles que não atingiram, a reprovação.

Nesse sentido, a avaliação do professor visa mensurar o resultado final, ao avaliar os critérios como nota, presença, ausência, aprovação, reprovação, e não, o processo de aprendizagem do aluno, se ele realmente aprendeu o conteúdo abordado e como aquele conhecimento construído poderá influenciar na sua vida.

4) A importância da família no acompanhamento escolar

A família é de extrema importância para a formação do indivíduo desde os seus primeiros anos escolares até a sua formação profissional. Mas podemos compreender que desde a época escrita da música até os dias atuais, a falta da presença da família é um dos problemas que afetam na formação do indivíduo e contribuem para a lógica do modelo de ensino tradicional.

Nota-se a preocupação por parte dos responsáveis (pai/mãe) do aluno em relação às notas, a aprovação e reprovação da criança, mas com isso acabam desconsiderando outros fatores que implicam significativamente no processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com Brasil (1988), a educação é um dever do Estado e da família, por isso, é necessário que a família também acompanhe o desenvolvimento do seus filhos na escola: "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" (Art. 205).

Conforme Gabriel O pensador (1999), o aluno se mostra com medo dos pais quando tira notas ruins, podendo ficar assim de castigo ou até mesmo apanhar. O que revela a violência doméstica como uma forma de coagir o aluno a ir para escola para passar de ano. Nota-se que os pais estão mais preocupados nos resultados finais do que no processo de aprendizagem de seus filhos.

Desse modo, é importante que as famílias acompanhem continuamente os seus filhos no aprendizado escolar, que questionem o aprendizado deles, pois essa é uma das formas de participar ativamente na escola e da vida escolar de seus filhos.

5) Metodologia

O tipo de pesquisa utilizada neste estudo é a pesquisa de campo, de acordo com Gil (2008) permite com que o entrevistador busque a informação diretamente com o público-alvo pesquisado, conhecendo o ambiente em que atua através da coleta de dados.

Quanto a coleta de dados, este estudo foi realizado por meio de entrevistas do tipo semiestruturadas, segundo Lakatos e Marconi (2005), que permitem fazer com que o entrevistador possa realizar outras perguntas além do roteiro de entrevistas estabelecido.

E utilizou-se também um levantamento bibliográfico baseado em livros com autores renomados da área, a fim de entender os conceitos necessários para compreender a realidade estudada.

Quanto ao levantamento, foi realizada uma pesquisa qualitativa, pois buscou analisar as respostas do público-alvo das escolas da rede pública de ensino da cidade de São Mateus-ES, como professores e alunos do ensino básico e os responsáveis (pai/mãe) dos alunos, a fim de compreender sua opinião sobre a letra da música Estudo Errado e os impactos do modelo tradicional de ensino na educação de nosso país nos dias atuais.

O estudo do universo da pesquisa nem sempre é possível, segundo Lakatos e Marconi (2005) por isso utilizamos o método de amostragem, em que buscou selecionar uma amostra específica para desenvolver esse estudo. Foram realizadas no total 63 entrevistas, e escolhidos de forma aleatória o público-alvo distribuídos em 21 alunos, 21 responsáveis (pai/mãe) e 21 professores.

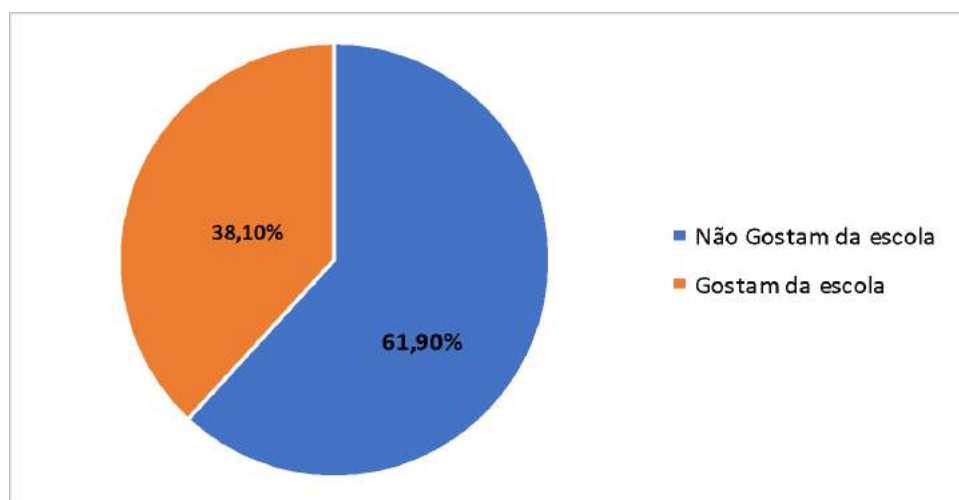
6) Análise de dados

Ao realizar as entrevistas com o público-alvo professores, alunos e os responsáveis (pai/mãe), foram apresentados a eles a letra da música Estudo Errado e pedido para que eles lessem e dissessem como eles se veem na música ao comparar com a realidade da escola atual.

Quanto ao público-alvo alunos, foram entrevistados 21 pessoas no total, e desses 38,10% disseram gostar da escola. E 61,90% alunos disseram não gostar da

escola devido as aulas serem sempre as mesmas coisas, por estudarem só para fazer provas e trabalhos. Veja isso melhor demonstrado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Alunos

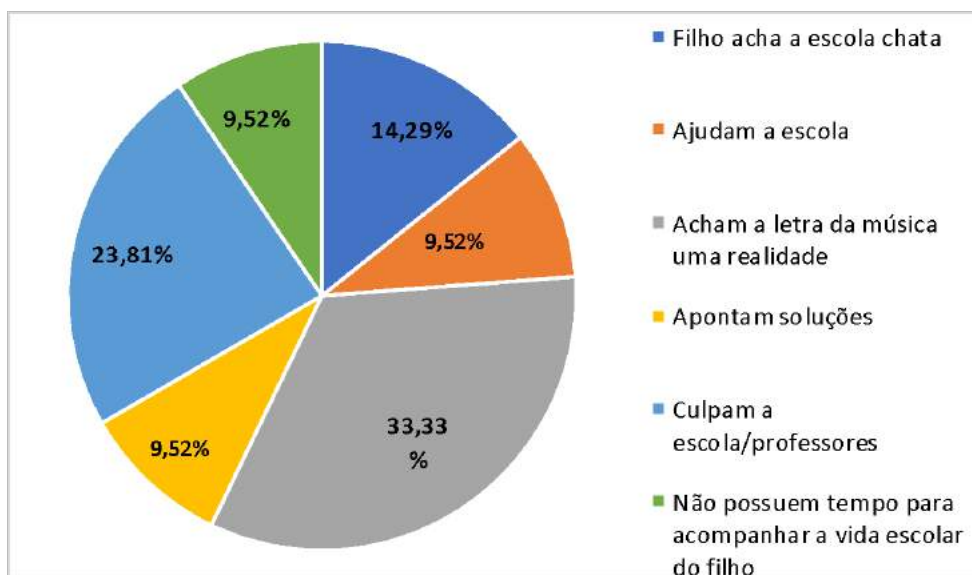


b

Fonte: elaborado pelas autoras (2018)

Quanto aos responsáveis (pai/mãe), foram entrevistados 21 pessoas no total, e desses 14,29% disseram que o filho achava a escola chata, 9,52% disseram ajudar a escola; 33,33% consideram a letra da música uma realidade; 9,52% apontam soluções; 23,81% culpam a escola professores/alunos; 9,52% dizem não ter tempo para acompanhar a vida escolar do filho.

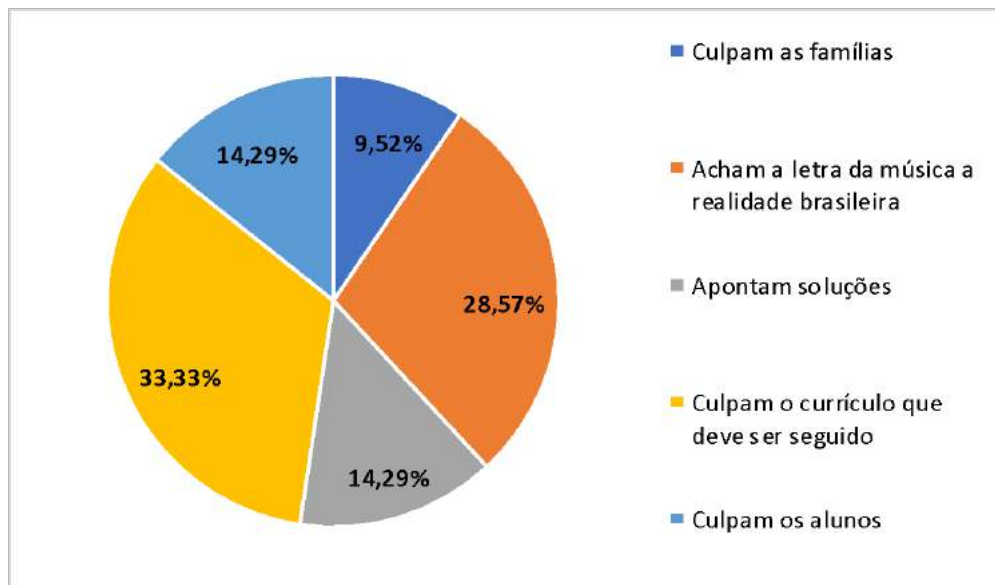
Figura 2 – Responsáveis pelos alunos



Fonte: elaborado pelas autoras (2018)

Quanto ao público-alvo professores, 9,52% culpam as famílias; 28,57% acham a letra da música a realidade brasileira; 14,29% apontam soluções; 33,33% culpam o currículo que deve ser seguido e 14,29% culpam os alunos pela falta de interesse.

Figura 3 – Professores



Fonte: elaborado pelas autoras (2018)

Através da pesquisa realizada com os respectivos público-alvos, podemos compreender que quanto aos alunos, a maioria assumiram não gostar do método de ensino adotado na escola. E consideram chata a forma com que as aulas são realizadas na escola. E com isso se desmotivam, e perdem o interesse pela escola.

Quanto aos responsáveis do aluno, a maior parcela consideram a letra da música uma realidade brasileira vivenciada por seus filhos nas escolas. E alguns disseram não ter tempo para acompanhar os seus filhos nas escolas pois trabalham e tem pouco tempo para estarem com eles.

Quanto aos professores, a maior parcela culpam o currículo de ensino das escolas por seguirem regras do sistema educacional e por isso ficam limitados para tornarem atrativas as aulas para os alunos. Pois não possuem recursos para desenvolver técnicas motivacionais. E também culpam os alunos pela falta de interesse e às famílias por não acompanharem o aprendizado de seus filhos na escola.

Alguns professores apontam soluções, para que eles possam desenvolver um novo olhar para o processo de aprendizagem, é preciso estar atento para o que a criança precisa. E adotar novas metodologias como os recursos tecnológicos para atrair os olhares dessas crianças, como por exemplo a sala de aula invertida. Mas para isso acontecer é preciso também uma mudança cultural dos professores para que eles estejam aberto às mudanças e a capacitação para inovar as suas aulas.

Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender como o público-alvo professores, alunos e os responsáveis se veem na letra da música Estudo Errado do compositor Gabriel O Pensador que faz uma crítica ao modelo tradicional de ensino da época escrita em 1995.

Portanto, podemos concluir que o método tradicional de ensino ainda está presente nas escolas pesquisadas, e que isso desmotiva os alunos ao ponto deles não gostarem de estudar, bem como os responsáveis que consideraram a música ainda uma realidade. E mesmo escrita há 23 anos atrás, ela ainda se mostra uma realidade nas escolas da rede pública de ensino no Brasil.

E aos professores, podem ser considerados como o reflexo do modelo tradicional de ensino ao se conformarem com a realidade do ensino brasileiro, apontando a culpa no currículo escolar, no desinteresse dos alunos e das famílias pela escola.

Assim, podemos ressaltar que a culpa acaba sendo sim de todos agentes envolvidos na escola que reproduzem os valores capitalistas, sem adequá-los a uma pedagogia nova, voltada para o processo de aprendizagem e não apenas para o resultado final desse processo.

Os alunos precisam aprender fazendo, e saberem o que estão aprendendo, para se tornarem sujeitos mais críticos e conscientes dos seus atos na sociedade. O professor deve ser visto como um mediador do conhecimento do aluno na escola e não apenas um transmissor de conteúdo. E a função da escola é promover a transformação social.

Referências

ANDRADE, Elaine Nunes de.[Org.]. **Rap e educação. Rap é educação.** São Paulo: 1 ed. Selo Negro, 2000.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988.** Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Brasília.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17/06/2018.

GABRIEL O PENSADOR. **Estudo errado.** Gabriel o pensador: as melhores. [SI] Sony, 1999. 1 CD Faixa 9.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação.** 40.ed., Campinas, SP, 2008.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 5

ALÉM DO LUGAR COMUM: IMAGENS CLICHÊS, FABULAÇÕES POÉTICAS E GEOGRAFIAS MENORES EM TERRA VERMELHA– ES

GAVI, Olímpio Muniz²⁹

ROSA, José Ailton Vargas da³⁰

SANTOS, Maria da Penha dos³¹

A imagem/fotografia enquanto recursos utilizados nas nossas práticas diárias se tornam um reservatório de informações, uma vez que estas se apropriam da

²⁹ Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: olimpiomg@gmail.com

³⁰ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professora das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: penhasant@gmail.com.

³¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: ailtovargas@hotmail.com.

realidade não apenas na aparência, mas também nas significações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, compreender como os habitantes vivenciam suas experiências em um lugar a partir das imagens, sempre foi uma inquietação que me perseguiu por muitos anos, mais precisamente em minha trajetória como professora de Geografia e de Ciências Sociais, pois percebia, nos diálogos com os alunos, como essas imagens interferem no discurso e no imaginário das pessoas quando falam do lugar onde vivem. Nos diálogos com alunos, era muito comum as evidências de como as imagens fazem parte do nosso arquivo de memória evocando lembranças e sensações que podem ser poéticas ou perturbadoras. Principalmente quando se trata de narrativas sobre os lugares que possuem um histórico apresentado pelo discurso hegemônico como violento, como é o caso da Região de Terra Vermelha em Vila Velha/ES.

Diante das evidências de que o discurso e as imagens midiáticas possuem forte influência no pensamento hegemônico, a nossa inquietação é, como apresentar esse lugar desterritorializando o pensamento hegemônico estabelecido pela mídia?

Utilizando o referencial deleuziano de literatura menor, nosso trabalho buscou buscaremos desterritorializar o pensamento hegemônico a partir das imagens. Pois segundo Deleuze e Guattari (2003) em uma literatura menor podemos caminhar na perspectiva de uma "literatura menor" em que o conceito 'menor' aponta para uma literatura e que a concepção de menor não se refere a um menor valor em relação à outra, e sim como uma produção construída por uma minoria dentro de uma perspectiva maior.

Nossa metodologia consiste em: a) Desterritorializar as imagens hegemônicas que apresentam o lugar como violento e; b) Construir fabulações poéticas, a partir da literatura menor, na perspectiva pós-estruturalista; c) Estabelecer um diálogo entre a

fotografia e a poesias apresentando uma versão de lugar a partir do sensível e do poético.

A intenção foi rasurar a ideia de lugar, território, fronteiras e paisagem na intenção de produzir um olhar poético a partir dos discursos científicos. Na etapa final foram apresentadas as rasuras que alunos (as) fizeram, utilizando as fotografias e os fragmentos das poesias rasuradas tomando outra forma, sem perder o encanto poético, se reterritorializando. Ao produzirmos fabulações, a partir das fotografias e das poesias, encontramos no primeiro recurso o poder de sedução e no segundo os encantos para apresentar em nosso experimento os delírios poéticos sobre o lugar.

O processo de desterritorialização das imagens desperta em nossa imaginação outras narrativas visuais entrelaçadas com nossas experiências. Pois tanto a poesia como as "foto-grafias" propõem um rebuscar em nossa memória e emoções, através da linguagem poética e fotográfica, estabelecendo conexões entre a ideia que fazemos de um lugar e as nossas experiências vida. A literatura menor, na perspectiva pós-estruturalista, nos permitem apresentar as histórias das classes menos favorecidas, apontando que essas histórias podem ser contadas a partir de suas belezas. Menor nesse sentido é, segundo o raciocínio dos autores, o revolucionário, o que rompe com a ordem estabelecida, o instintivo, o que busca outras saídas.

Ao concluirmos essa tarefa percebemos que fomos conduzidos a buscar outras possibilidades de reflexão para desterritorializar as informações e as imagens oferecidas pelos meios de comunicações, principalmente aquelas que reforçam a memória visual de cada um, através das vivências cotidiana. Ou seja, a intenção era demonstrar que podemos encontrar, em nosso imaginário, outras versões de mundo, ressaltando o poético e o sensível em narrativas que não participam do discurso hegemônico. Tal como as versões menores apresentada por Deleuze e Guattari (2003) em "*Kafka para uma literatura menor*".

Palavras chave: Imagens. Desterritorialização. Literatura menor.

Referências:

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Kafka: Para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenscesláo M. de. **Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive**: notas sobre linguagem fotográfica e atlas municipais escolares, 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/24300221/Fotografias-e-Conhecimentos-Do-Lugar-Onde-Se-Vive>> Acesso em: 26/12/2012.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Ludwig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OFICINA

OFICINAS - EIXO 5

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

GAVI, Olimpio Muniz³²

SANTOS, Maria da Penha³³

ROSA, José Ailton Vargas da³⁴

Resumo

Esta oficina objetiva oferecer aos participantes uma composição prática filosófico-infante possível o seu movimento com alunxs do ensino fundamental II, concebendo-a como potência inventiva e de resistência da *experiência do pensar*. Conforme Walter Omar Kohan, a *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

³² Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: olimpiomg@gmail.com

³³ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professora das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: penhasant@gmail.com

³⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: ailtovargas@hotmail.com

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.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 5

FILOSOFIA E EXPERIÊNCIA DO PENSAR: práticas filosófico-infantes em uma escola da Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES

GAVI, Olimpio Muniz³⁵

Resumo

Este minicurso objetiva tratar de práticas filosófico-infantes numa escola pública da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES, tomando-as como potências inventivas e de resistência da *experiência do pensar*. Conforme Walter Omar Kohan, a *experiência do pensar* não se trata de ensinar uma filosofia, 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 caminhos encontrados com/no cotidiano de uma escola pública pelos quais a filosofia, com a experiência do pensar, pôde desenvolver aulas inventivas e de resistência, a partir das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. Como objetivos específicos, pretende: a) apresentar composições possíveis com/no

³⁵ Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. E-mail: olimpiomg@gmail.com

cotidiano escolar na perspectiva da *experiência do pensar*; e b) propor a *experiência do pensar* como possibilidade de abertura para novas perspectivas de Práticas Filosóficas no ensino fundamental. Esse mini-curso se justifica pela apresentação de práticas filosóficas 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 experiências coletivas do pensar com grupos de alunxs. Ao final da atividade xs participantes poderão compreender que a *experiência do pensar* pode contribuir na criação de práticas filosóficas inventivas e de resistência no território Escolar.

Palavras-chave: Experiência. Invenção. Resistência.



Caderno de Trabalhos - Eixo 6

CADERNO DE TRABALHOS - EIXO 6

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR, FESTAS, CIRANDAS E POÉTICAS DO CORPO NA
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL.

OFICINA

OFICINAS – EIXO 6

A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Daniel Junior da³⁶

Resumo

Em face das Leis Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, 12.228, de 20 de Julho de 2010 e 12.796, de 04 de Abril de 2013, esta oficina é uma proposta de espaço para diálogos e práticas da cultura da capoeira como possibilidades potencializadoras na educação infantil. Tem como objetivo compreender, por meio das práticas corporais, saberes de matrizes afro-brasileiras que contribuem para o desenvolvimento na fase infantil. Enquanto metodologia, desenvolveremos a musicalidade e historicidade da capoeira; aspectos pedagógicos da capoeira (a ludicidade, a brincadeira e o jogo); a roda como processo socializador da capoeira; fatores de segurança nas práticas. Para a realização das práticas corporais da oficina recomendamos que os participantes façam uso de roupas leves. As indicações de leituras encontram-se nas referências.

Palavras-chave: Capoeira. educação infantil. cultura afro-brasileira. .

³⁶ Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Vale do Cricaré - São Mateus – ES. E-mail: ddanielcapes@yahoo.com.br

Referências:

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 2001.

CASTILHA, Fábio André. **Aspectos pedagógicos da capoeira**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

DA SILVA, Daniel Junior; SANTOS, Wagner dos; LOCATELLI, Andrea B; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Representações da capoeira: lendo imagens no cinema internacional. In: André da Silva Mello, Omar Schneider. (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Editora Appris, 2015, v. 01, p. 37-55.

O MACULELÊ NA ESCOLA

SILVA, Daniel Junior da³⁷

Resumo

Em face das Leis Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003, 12.228 de 20 de Julho de 2010 e 12.796 de 04 de Abril de 2013, esta oficina é uma proposta de espaço para diálogos e práticas do Maculelê como possibilidades educativas de ensino na Escola. Tem como objetivo compreender, por meio das práticas corporais, saberes de matrizes afro-brasileiras que contribuem para o desenvolvimento socio histórico cultural do processo de ensino e aprendizagem na educação. Enquanto metodologia, desenvolveremos a musicalidade e ritmos; histórias e lendas do Maculelê; aspectos pedagógicos (os passos, a dança e o teatro); a coreografia manifestada individual e no coletivo; a manifestação em roda. Para a realização das práticas corporais da oficina recomendamos que os participantes façam uso de roupas leves. As indicações de leituras encontram-se nas referências.

Palavras-chave: MACULELÊ. ESCOLA. CULTURA AFRO-BRASILEIRA.

Referências:

QUINQUIM, Marli; SALIM, Maria Alayde Alcantara; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia; SILVA, Daniel Junior da. *Percepções sobre a mediação pedagógica com a manifestação maculelê*. In: Semana da Pedagogia, 3., 2017, São Mateus. *Anais...* São Mateus: CEUNES/UFES, 2017. p. 124-136.

³⁷ Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Vale do Cricaré - São Mateus – ES. E-mail: ddanielcapes@yahoo.com.br

LEOPOLDINO, Elcio Rezek; CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. *Relato de uma experiência maculelê: vivência e saberes de um corpo brincante*. In: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 6., 2012. Sergipe: UFS, 2012. Disponível em: < http://educonse.com.br/2012/eixo_07/PDF/19.pdf > Acesso 23 jun 2018.



Caderno de Trabalhos - Eixo 7

CADERNO DE TRABALHOS - EIXO 7

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA, TERRITORIALIDADES, AFIRMAÇÕES E LUTAS.

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 7

DIÁSPORA AFRICANA, ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

RODRIGUES, Ana Libania Alves³⁸

JESUS, Flavio Pereira³⁹

PEREIRA, Marcia Regina Santana⁴⁰

Resumo

Na prática educativa, são necessárias ações que promovam a igualdade étnico-racial desde a idade pré-escolar. A Educação Infantil é um espaço coletivo altamente propício para a eliminação de atitudes racistas e preconceituosas de maneira geral. Nesse cenário, são fundamentais atitudes do professor que favoreçam a criação de uma identidade étnico-racial. Este artigo consigna o relato de uma experiência educativa com estudantes de Pré-Escola Nível 2 desenvolvida em uma escola da rede privada em São Mateus (ES) que destaca a história africana e suas relações com o Brasil, dentro da programação da Feira Literária da escola. Concluiu-se que, mesmo sendo um tema sensível, a relação histórica entre Brasil e África e suas implicações deve ser tratada desde o início da vida escolar, representando uma grande oportunidade de atuar na formação de cidadãos que, cada vez mais, possam aprender respeito e outros valores importantes para a vida em sociedade.

³⁸ Pedagoga. Graduada em Artes. Especialista em Educação Infantil, em Artes e em Educação de Jovens e Adultos. Professora de Educação Infantil. E-mail: analibania@bol.com.br

³⁹ Mestre em Ensino de Física. Licenciado em Física e em Matemática. Professor de Educação Básica. E-mail: flavio2128@yahoo.com.br

⁴⁰ Doutora em História da Ciência das Técnicas e Epistemologia. Mestra em Ensino de Física. Licenciada em Física. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo em São Mateus. E-mail: marcia.pereira@ufes.br

Palavras-chave: História da África. Diáspora. Diversidade Cultural.

Introdução

A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender.

Lev Semenovich Vygotsky, 2007, p.67

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, no inciso XLII, define que o racismo é crime inafiançável e imprescritível. Embora essa legislação seja de 1988, pode-se considerar outro documento como marco legal, político e pedagógico para a valorização e reconhecimento da diversidade, da riqueza cultural que as influências africanas trouxeram na formação do nosso povo: a Lei 10.639/2003.

Sancionada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a norma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9.394/1996). Posteriormente foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, que emanou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse conjunto tornou obrigatório o ensino de História Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas.

Embora a Educação Infantil não estivesse contemplada no texto original da Lei 10.639/2003, mesmo sendo a etapa inicial da educação básica, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 introduzem esta etapa na obrigatoriedade, além das posteriores orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicarem o mesmo. Somente em 2009 o Ministério da Educação

estabeleceu o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, que trazia detalhes para a sua implantação nos sistemas de ensino.

Não obstante, é sabido que somente os documentos legais não dão conta de suprir a exigência emanada de grupos que, historicamente, são relegados ao descaso, à exclusão e ao caminho da desigualdade. Sem ação, sobretudo nos espaços coletivos de educação, a legislação não passaria de 'letra morta', como se diz no jargão jurídico. São necessárias práticas que promovam a igualdade étnico-racial desde a idade pré-escolar. Esse espaço coletivo, que é a Educação Infantil, é propício para a eliminação de atitudes racistas e preconceituosas de maneira geral, como de credo, gênero e outros. São fundamentais atitudes do professor que favoreçam a criação de uma identidade étnico-racial.

Este texto consigna o relato de uma experiência educativa que traz destaque para a história africana e suas relações com a história do Brasil. Compreendendo que muitas histórias foram silenciadas, propositalmente esquecidas ou omitidas, o desafio é posto ao educador uma vez que há, ainda, muito o que se explorar acerca da História Africana e Afro-brasileira, sobre como as diferentes etnias daquele continente recriam suas culturas pelo Planeta, sem desprezar que essas etnias hoje estão espalhadas pelo globo, em grande parte, por questões comerciais, pelos movimentos de imigração espontânea ou, para não obliterar, pelo tráfico de escravos.

As atividades deste relato foram realizadas com 17 estudantes de Pré-Escola Nível 2 nos meses de março e abril de 2018 em uma escola da rede privada no Município de São Mateus (ES). Anualmente, a escola realiza a Feira Literária, que em 2018 teve como tema *Cultura indígena e africana: passado e presente*. Dentro da programação da Feira, desenvolvemos ações com os pequenos estudantes com os objetivos de apresentar histórias em diferentes gêneros textuais, como contos, lendas, relato de experiência, ou outros tipos de narrativa; trocar opiniões e

sugestões sobre o tema; expor ao grupo a opinião e conhecimentos adquiridos com as descobertas e interações; além de estabelecer comparações entre povos, reforçando o respeito às diferenças e a valorização das diversas produções.

A experiência serviu para abordar, junto aos estudantes, temas como a diáspora africana, literatura infantil, leitura e escrita, respeito à diversidade cultural, racial, religiosa, entre outras, cartografia, localização dos continentes no mapa e a história do negro no Município de São Mateus.

1 Aprendizado e desenvolvimento

O bielorrusso Lev Vygotsky, embora tenha morrido com pouca idade, deixou uma vasta obra que traz relevantes implicações na prática pedagógica. A sua contribuição para a Educação Infantil é de extrema importância, sobretudo porque sua teoria traz a possibilidade de clarear diversos tópicos que relacionam, com grande propriedade, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (2007) destaca que não é o nível de desenvolvimento do indivíduo que é determinante naquilo que se vai aprender, mas sim o que o processo de ensino e aprendizagem pode possibilitar. A partir dessa abordagem, pode-se atribuir um papel muito importante à intervenção do docente e do grupo como mediadores entre a cultura e o indivíduo.

A origem social dos processos mentais humanos e o papel da linguagem e da cultura como mediadora na construção e na interpretação dos significados constituem o cerne da teoria de Vygotsky. Com sua teoria, também chamada de Histórico-Cultural, propõe que a aquisição do conhecimento começa sempre sendo interpessoal para, posteriormente, tornar-se intrapessoal. Para ele, todas as funções aparecem primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança, como acontece com a formação de conceitos, por exemplo. Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos (JESUS, 2018).

Este trabalho aborda uma experiência educativa que destaca relações de dominação e outros temas sensíveis, como racismo. Embora a obra de Vygotsky não trate especificamente destes temas, ao apresentar seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor reconhece que o aprendizado da criança se inicia bem antes dela entrar na escola; qualquer situação de aprendizado que a criança se depara na escola tem uma história prévia (2007).

De fato, por acaso é de se duvidar [...] que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? (VYGOTSKY, 2007, p.57).

De acordo com Vygotsky (2007), os significados provêm do meio social externo, mas devem ser assimilados ou internalizados por cada criança. Os pequenos podem imitar ações que vão além de suas capacidades de compreensão. A cultura é aspecto fundamental nesse processo de aprendizagem. Sendo assim, "o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas" (2007, p.61).

Essa importância dada por Vygotsky à imitação, ao fato de como a cultura determina os comportamentos do indivíduo, deve ser levada em conta pelo professor. Desde bem cedo, é necessário que, por meio de ações afirmativas, como consigna um velho adágio da Língua Portuguesa, 'educando pelo exemplo', o professor crie situações que, mesmo ainda sem a criança compreender a dimensão de temas sensíveis, como o racismo e a discriminação, seja evidenciada a intenção de mitigar os efeitos de um quadro que, historicamente, sujeita determinadas populações a conviver em condições de exclusão.

O professor deve proporcionar oportunidades reais para que, de fato, ocorram avanços no aprendizado. Os planejamentos precisam levar em conta que as pessoas são diferentes quanto aos seus recursos de linguagem e, portanto, quanto as suas estratégias de pensamento e de aprendizagem (JESUS, 2018, p.43).

2 Diáspora africana e eurocentrismo

O termo diáspora somente aparece nos trabalhos sobre política e cultura negra após a Segunda Guerra Mundial. Tem sido adotado para roborar os pontos comuns entre os grupos de ascendência africana dispersos pelo Planeta (EDWARDS, 2017). Diáspora tem sido utilizada ainda para denotar os modos como esses grupos são "fraturados em nação, classe, gênero, sexualidade e língua" (p.68), além de apontar para um passado complexo de migrações forçadas e de racialização.

A abordagem no ensino de História, por muito tempo, trouxe o foco direcionado ao eurocentrismo (FLORES, 2007). Mesmo a pesquisa histórica, inobstante a multiplicidade de temas e abordagens nas duas últimas décadas, não conseguiu "estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura acadêmica e escolar na qual a África e o africanismo aparecem apenas nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo" (p.66).

Embora existam diversas formas de caracterizar o eurocentrismo, muitos autores que abordam esta questão na atualidade exprimem que deve ser percebido como uma ideologia, paradigma e, ou, discurso (BARBOSA, 2008).

Para todos, entretanto, o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo (BARBOSA, 2008, p.47).

Conforme constata Flores (2007), o Continente Africano ainda recebe um "naco de parágrafos na historiografia da educação básica" (p.66), apontando que essa inserção na literatura didática escolar ocorre, sobretudo, devida às lutas pela independência de países africanos, mesmo assim num aspecto periférico à Guerra Fria. "Esta cultura escolar viria a ser enfrentada somente depois da Constituição de 1988, que tornou possível a criminalização do racismo no Brasil" (p.66).

Na análise de Gomes (2012), a raça é ressignificada pelos sujeitos em suas experiências sociais. No caso específico do Brasil, isso ocorre de maneira afirmativa.

A ideia de raça é abordada não sob o aspecto conservador, mas como potência de emancipação, evidenciando como atua na construção das identidades étnico-raciais:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012, p.730).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), dentro do Ministério da Educação. “Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade [...] ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério” (GOMES, 2012, p.739). Anteriormente, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de educação básica.

Certamente que institucionalizar este debate não acaba com a lei na escola. No entanto, colabora com a “construção da negritude e avança sobre os referenciais curriculares da etnicidade na história que se afirma no tempo presente como diversidade cultural” (FLORES, 2007, p.67). O autor explica que, com isso, o Continente Africano começa a fazer parte do currículo de uma maneira bem comum:

Os africanos vendem escravos e os portugueses viajam para comprá-los. O mundo atlântico faz o resto: capitalismo, escravidão, tráfico de gente, Brasil [...] até que enfim, uma “doce escravatura”, terminada pela generosa mão de uma não menos encantadora e alva princesa. Aqui, o teor africanista sai da cena da história: fim da escravidão, proclame-se então o branqueamento. A República, velha ou nova, não tratará dos negros (FLORES, 2007, p.68).

Mais do que criminalizar o racismo, a Carta Magna de 1988 gerou elementos para reconsiderações curriculares que tardaram a chegar ao universo escolar (FLORES, 2007). Assim, para o autor, surge uma nova representação da África na

concepção da nacionalidade brasileira. Ele recorda ainda que a LDB trouxe linhas pluriétnicas, determinando que o ensino levasse em conta a contribuição de diferentes culturas e etnias, em especial as matrizes indígena, africana e europeia, para a formação da população brasileira (2007).

Flores (2007) prossegue destacando que pluralidade cultural é a valorização da sociedade plural, não devendo ser confundida com a diversidade.

Depois, estabelece-se a crítica à interpretação do Brasil pela homogeneidade cultural e ao mito da democracia racial, uma vez que essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de todo existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada (FLORES, 2007, p.75).

3 Percorso formativo com as crianças da Educação Infantil

"Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola"
(Lucimar Rosa Dias, 2012, p.668-669).

A epígrafe acima retrata situações que costumam não ser singulares para educadores. A formação docente deve ser capaz de alcançar metodologias que proporcionem ao professor a oportunidade profunda de reflexão, seja a análise crítica da própria prática, com estímulo à atitude reflexiva sobre os acontecimentos do cotidiano na escola e embasando com conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição:

Sendo para isso necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira (DIAS, 2002, p.672).

A autora ressalta, como ponto negativo, a falta de investimentos por parte dos gestores, a incessante troca de quem está à frente dessas iniciativas nas secretarias, além da descontinuidade de espaços institucionais para o prosseguimento das práticas iniciadas nos processos de formação (DIAS, 2002).

Mesmo com os obstáculos que são postos à atividade do professor, ainda é possível observar experiências exitosas na educação pública ou privada. A criatividade, neste cenário, reveste-se de grande importância. Buscando sempre atrair e manter a atenção dos pequenos durante toda a preparação para a Feira Literária e garantir a aprendizagem com significado, optamos por desenvolver, durante esta experiência, leitura de história, pesquisa sobre o Continente Africano, elaboração de árvore genealógica, confecção de tabela, gráfico e bibliografia ilustrada, levantamento de curiosidades sobre a vida da autora do livro escolhido pela turma, confecção do mapa dos continentes e abordagem de temas como alto, baixo, gordo e magro.

Com a aproximação da Feira Literária, fomos à biblioteca da escola selecionar algumas publicações para abordarmos no projeto. Após a leitura de alguns livros, escolhemos a lenda do baobá, a árvore de ponta a cabeça (contida no livro *Histórias encantadas africanas*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen) e *A menina Rosa* (de Rose Kern). Na sequência, fizemos uma votação entre as crianças para eleger o preferido. *A menina Rosa* venceu por 11 a 6. Após a escolha, a professora entrou em contato com a autora do livro para propor a parceria dela com informações para a produção de sua biografia ilustrada pelas crianças. As crianças mostraram-se muito animadas quando souberam que a autora colocou-se à disposição para esclarecer as dúvidas dos pequenos.

O diálogo com a autora foi dado por meio de aplicativo de mensagens. As crianças fizeram várias perguntas que foram prontamente respondidas por ela. Com as informações reunidas, os estudantes produziram uma biografia ilustrada, em que

as crianças puderam expressar sua criatividade. Paralelamente ao estudo da vida e obra da autora, 'viajamos' juntos com *A menina Rosa* ao Continente Africano. Com isso, conhecemos um pouco mais sobre os povos que vieram ao Brasil, inclusive com seus príncipes, reis, rainhas, princesas e guerreiros que foram escravizados, famílias que foram separadas, pessoas que vieram trancafiadas e traficadas em navios sem as mínimas condições humanas, ficando marginalizadas numa sociedade que não valoriza sua cultura, sua religião, nem seus direitos. Destacamos que muitos negros vieram para o Espírito Santo, em São Mateus, onde também foram vendidos como mercadoria.

Introduzimos o termo diáspora, após reflexões e discussões sobre a vida do negro no Brasil, além de ponderarmos sobre alteridade. Esclarecemos que, além dos indígenas que já viviam no Brasil, pessoas que vieram escravizadas, ou vindas pela promessa de melhores condições ajudaram a mesclar a formação do nosso povo, formando um país rico culturalmente. Aproveitamos para ressaltar que todo ser humano merece respeito, independentemente da cor da pele, religião, orientação sexual, preferências e outros itens.

Quase que inevitavelmente, após compreenderem um pouco mais sobre a mescla da formação do brasileiro, os estudantes ficaram curiosos por saberem das suas próprias origens. Começamos pela pesquisa do significado dos nomes (alguns já sabiam, enquanto outros recorreram aos pais para a pesquisa). Em seguida, fizemos uma árvore genealógica e entrevistamos os pais para descobrirmos mais sobre os antepassados. Descobrimos que a nação brasileira é formada por gente de diferentes origens: portugueses, italianos, africanos, índios, alemães, entre outros.

Por meio de conversa com familiares, as crianças tiveram acesso a relatos de tradições que atravessaram várias gerações até os dias de hoje. Muitas histórias engraçadas e interessantes surgiram. Como muitas crianças de nossa sala de aula nasceram em outros estados, resolvemos estudar o mapa do Brasil. Vimos todos os

estados, em especial o Espírito Santo, a capital Vitória e o nosso município, São Mateus, entre outras observações.

Já com uma noção de localização oferecida pelo mapa, alguns estudantes começaram a questionar como os escravos vieram parar aqui, uma vez que, pelo mapa, perceberam que o Continente Africano poderia estar muito distante. Então, para ilustrar, construímos um mapa com todos os continentes, observamos os oceanos que o cercam e pesquisamos curiosidades sobre a África, suas semelhanças e diferenças para o nosso continente.

Foi necessário elucidar que, devido a um intenso movimento de países europeus para colonização de países da África, o continente recebeu influências de várias culturas. Isso rendeu muitas curiosidades para as crianças. Elas ficaram sabendo, por exemplo, que em alguns países africanos falam-se até cinco idiomas. Traçamos um paralelo com o Brasil, que em alguns lugares parte da população local mantém a língua do seu país de origem como, por exemplo, Vila Pavão ou Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, onde algumas pessoas falam alemão e português.

Um mural foi confeccionado com todas as descobertas feitas sobre o Continente Africano. Dele, constavam informações que os pequenos haviam pesquisado na biblioteca da escola, como que a África é o segundo continente mais habitado do planeta; que é o terceiro maior continente; que é um continente que tem suas riquezas mal distribuídas, assim como no nosso país; que os diamantes mais valiosos do mundo provêm das minas da África do Sul; que, mesmo após anos do fim da escravatura, pessoas continuam sendo exploradas, uma vez que a África é conhecida como o continente do trabalho infantil; que mais de 40% das crianças de 5 a 14 anos estão envolvidas em trabalho nas áreas de minas, no campo e nos trabalhos domésticos; que lá fica o Egito, que na Antiguidade abrigou uma civilização extremamente avançada que viveu às margens do Rio Nilo; que tem vasta vida

selvagem nas savanas e florestas equatoriais; que existem cerca de 45 espécies de primatas, incluindo os chimpanzés e gorilas; que são mais de 60 espécies de predadores carnívoros, como os leões, chitas, leopardos, hienas, cães selvagens, raposas, chacais, entre outros.

Sempre que possível, relacionávamos com a realidade local, como a informação de que há países africanos em que o solo possui muitas impurezas e sofrem com problemas graves, como a escassez de água e de recursos naturais. Neste tópico, traçamos um paralelo com a situação que o Município de São Mateus atravessou em 2017, com a salinização da água distribuída à população. Várias famílias sofreram e sentiram de perto o drama de, muitas vezes, não terem água suficiente para suas necessidades básicas.

Embora na Educação Infantil não se enfoquem as notas dos estudantes, a avaliação é ponto fundamental ao se elaborarem atividades que privilegiam os aspectos sócio-históricos, interação entre os pares e, de maneira geral, a construção do conhecimento. O critério qualitativo reveste-se de fundamental importância na análise de uma prática deste tipo. Neste projeto, não foi diferente. A avaliação apontou para aspectos extremamente profícuos. Em cada atividade, as crianças participavam ativamente, principalmente na elaboração de materiais e nas intervenções, fazendo perguntas ou comentários que demonstravam, além de interesse pelo tema, a absorção dos conteúdos propostos.

4 Considerações finais

É habitual notar que professores e professoras têm experiências a contar, seja na sua prática pedagógica ou mesmo fora da escola, que indicam já terem presenciado, ou ainda praticado, atitudes racistas. Infelizmente, esse racismo faz parte do dia a dia de muitos brasileiros, podendo ser constatado, inclusive, na nossa desigualdade de cada dia. Na contramão dessa constatação, deve estar a escola

que eduque na diversidade, de modo que não reproduza atitudes de racismo e preconceitos, de maneira geral.

A infância é um período marcante em nossas vidas. Por essa razão, a atuação do professor e da professora de Educação Infantil em temas sensíveis, como o racismo e discriminação, tem fundamental importância na vida do indivíduo. Essa atuação é essencial na formação da personalidade dos futuros adultos, de modo a estimular os pequenos, desde bem jovens, a promover atitudes de respeito às diferenças, sejam de ordem social, racial, de gênero, ou de qualquer outra ordem.

Na prática pedagógica, o profissional da Educação Infantil não deve suprimir temas que tratem da diversidade. É relevante trazer para o debate com as crianças histórias que foram esquecidas. Isso pode fazer com que o domínio cultural dos pequenos seja ampliado, possibilitando reconhecer a riqueza, o valor e, de maneira ampla, o tesouro que podem se configurar as experiências que transponham as suas experiências locais.

As crianças aprendem na convivência, tornando individual aquilo que é do grupo. Nesse processo, também podem aprender o racismo. Daí a necessidade de uma intervenção pedagógica firme, contudo sem apelo religioso, ou assistencialista, mas com direcionamento para atitudes de superação de práticas que desvalorizem o ser humano, quer seja pela condição social, de origem, de gênero, de crença, ou de qualquer outro tipo.

Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África.** Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, São Paulo, v.1, n.1, p.46-63, jun.2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.661-674, set./dez.2012.

EDWARDS, Brent Hayes. **Os usos da diáspora**. Translatio, Porto Alegre, n.13, p.40-71, jun.2017.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana**. Tempo, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.65-81, jan./jun.2007.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação, Campinas, v.33, n.120, p.727-744, jul./set.2012.

JESUS, Flavio Pereira de. **Mediação e desenvolvimento: contribuições do Pibid no processo de ensino-aprendizagem**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SEMINÁRI

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

236

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



O ENSINO DE LITERATURA E OS ESPAÇOS PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA A PARTIR DA LEI 10.639/03

CERILLO, Joyce Rangel⁴¹

COSTA, Eliane Gonçalves da⁴²

Resumo

A literatura, reduzida à disciplina escolar, é vista, muitas vezes, como obrigação curricular a ser cumprida pelo aluno. A pesquisa tem como objetivo investigar o ensino da literatura considerando as interseccionalidades entre gênero e raça com base na lei 10.639/03, a qual enfatiza o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino e compreender em que medida o discurso de gênero e raça pode influenciar na formação de leitores literários da EEEM "Professor Joaquim da Fonseca", em Conceição da Barra/ES. Será realizada uma pesquisa participante, buscando tratar a pesquisa com base na realidade dos discentes, para tanto realizaremos oficinas literárias com os alunos utilizando os livros "Água Salobra" de Bernadette Lyra e "Contos de Vista" de Elisa Lucinda para discutir as questões de gênero e raça. A escola é uma instituição de ensino que proporciona ao seu aluno a construção de conhecimentos, desta forma é preciso que esta consiga trabalhar a literatura discutindo as questões de raça e gênero nas obras literárias.

Palavras-chave: O ensino de literatura. Gênero. Raça. Lei 10.639/03.

⁴¹ Mestranda em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: joyce_lr@hotmail.com

⁴² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: elianecoordena@gmail.com.

Introdução

A literatura é arte comprometida com a tarefa de dar significado à existência e promover reflexões sobre o papel do homem na sociedade. Ela possibilita o leitor de viver experiências particulares. Estas experiências ocorrem, muitas vezes, no momento em que ao realizar a leitura o indivíduo se desestabiliza e vivencia incertezas e dúvidas as quais provocam reflexões a partir do texto literário. É de suma importância que a literatura faça parte do cotidiano dos seres humanos, especialmente dos alunos.

O ensino da Literatura no Brasil tem se tornado escasso e apresenta muitas dificuldades e empecilhos tanto para a formação do leitor, quanto para o desenvolvimento de sua capacidade de compreender o texto literário. A literatura, está perdendo espaços na sociedade brasileira e principalmente nas instituições de ensino, ocasionando a supressão do ensino da literatura e a falta de prática de leitura.

Com a obrigatoriedade do estudo de 4 aos 17 anos, o tempo de permanência na escola obteve resultados significativos. Considerando a importância do Ensino Médio, foram criados parâmetros curriculares para reformular a prática do ensino, com o intuito de aprofundar os conhecimentos e intensificar a aprendizagem, e então, oferecer uma formação básica de qualidade ao estudante.

A partir da reorganização do currículo nacional, houve também a reformulação do ensino de literatura, sendo relevante um estudo mais atento ao espaço dado ao texto literário no Ensino Médio com base nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e PCN e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Literatura é posta ao lado do ensino da gramática e de redação, tendo como proposta o trabalho da linguagem em toda a sua complexidade, evitando assim a fragmentação do ensino. Desse modo, a literatura contribuiria para desenvolver nos alunos todas as habilidades contidas nos PCN, sendo a representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural.

Ao analisar as propostas curriculares, percebemos que os conteúdos selecionados para o ensino de Literatura não possibilita desenvolver as competências de interpretação do texto. Como é visto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o texto literário nos PCN é tratado em segundo plano, pois consideram primordial a história da literatura, as escolas e as tendências literárias. Em que pese é importante que haja o conhecimento da historiografia do texto, mas é essencial a leitura e a interpretação da obra literária.

A literatura está nos PCN e é apresentada como um importante instrumento de formação do aluno, mas é preciso que os parâmetros sejam repensados quanto à proposta do ensino da referida disciplina. A questão é que quando o professor atua em sala de aula, geralmente, se baseia nos fragmentos literários contidos nos livros didáticos e nos resumos das características literárias nos quais determinados autores estão inseridos.

Pelas ponderações apontadas, percebemos que a principal direção para a efetivação do ensino de Literatura é, em suma, a própria leitura do texto literário. A autora Marisa Lajolo (2002, p.24) relata que as obras literárias, são, geralmente, trabalhadas de forma equivocada em sala de aula. Segundo a autora, o primeiro contato com o texto literário deve ocorrer a partir da leitura do texto e não a partir de seus fragmentos. Análise da gramática por meio do texto literário, palavras cruzadas, dentre outras atividades, não devem substituir a leitura individual da obra literária.

Para além da literatura, considera-se importante pensar o ensino de literatura que tratam na perspectiva de gênero e raça no Ensino Médio da Educação Básica e as mudanças implementadas pelas leis 10.639/03. Nesta pesquisa elegemos como objeto de investigação obras ficcionais de autoria feminina produzidas por escritoras contemporâneas que tratam em suas escritas sobre o feminino, o cotidiano e a raça como formas de construção de identidades.

A lei enfoque da pesquisa é a 10.639/03, que acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio.

Vejamos o que dispõe o artigo 1º da Lei 10.639/03:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras."

Vale contextualizar a respeito dos avanços e conquistas da população negra. No Brasil, a Lei 10.639/03 foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, perante uma intensa cobrança do Movimento Negro para revigorar seus direitos de cidadão. Os negros, apesar de terem sido estereotipados como inferiores durante séculos de escravidão lutaram contra os opressores, foram determinados em contextos políticos que pregavam sua incapacidade. Com base na resistência contra

a política de exploração e dominação é que a população negra brasileira constrói sua identidade, buscando sempre a conquista de seus direitos.

A proposta será desenvolvida a partir da análise das obras *Água Salobra* (2017), da escritora capixaba Bernadette Lyra e *Contos de Vista* (2004), da escritora carioca Elisa Lucinda, concomitantemente a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos níveis de ensino, identificando as representações contemporâneas sobre o feminino, espaços e identidades.

A finalidade da pesquisa é estimular uma reflexão a respeito das questões de gênero e raça, a partir das obras citadas, analisando a lei 10.639/03 na Escola Estadual de Ensino Médio "Professor Joaquim Fonseca", localizada na rua 07 de dezembro, 31, em Conceição da Barra - ES.

Pretendemos analisar a recepção dos textos contemporâneos na Escola Estadual de Ensino Médio "Professor Joaquim Fonseca", em Conceição da Barra com o objetivo de validar as leis que indicam uma mudança no currículo do Ensino de literatura, levando em conta que a escola é o espaço privilegiado para a efetivação do ensino. A escola citada foi escolhida em razão de a autora Bernadette Lyra ter nascido e crescido em Conceição da Barra e tratar em seu livro histórias e experiências vivenciadas na cidade localizada no norte do Espírito Santo.

A pesquisa, portanto, baseia-se na seguinte indagação: **Em que medida a aplicação da Lei 10.639/03 que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem perpassado o currículo do Ensino Médio e tem adentrado às escolas pela literatura?**

Partindo das questões apresentadas, a pesquisa pretende identificar os limites e as possibilidades do ensino da Literatura tendo como base a Lei 10.639/03 no currículo escolar e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da EEEM

"Professor Joaquim Fonseca", de Conceição da Barra/ES, utilizando como embasamento os documentos oficiais que se referem ao direito do ensino da Cultura africana, autores que trabalham com as questões do Ensino das Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar e também que tratem da literatura de gênero e raça.

1 Os letramentos e o letramento literário

A leitura é uma das competências sociais mais valorizada na nossa sociedade. Desde a antiguidade, a presença da leitura é vista de maneira positiva, prestigiada, enquanto sua ausência é vista de maneira negativa. A habilidade da leitura possui suma importância, visto que tudo o que somos e o que fazemos está atrelado à leitura e à escrita, ou seja, a vida é, a todo instante permeada pela leitura e pela escrita.

A escrita perpassa a nossa existência de várias formas, e para obtermos o entendimento de como isso ocorre, criou-se o termo letramento, cujo sentido está nos usos que fazemos da escrita na sociedade. Desse modo, o termo letramento, possui seu significado para além da leitura e da escrita. Ele ocorre a partir dos conhecimentos que obtemos da escrita, pelo modo como utilizamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com os outros, entre tantos outros fatores. O letramento representa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidades de conhecimentos e interação social. (COSSON, 2006)

O letramento literário não pode ser inserido como parte da pluralidade de letramentos, pois ele tem uma relação particular com a escrita, sendo, conseqüentemente utilizado como letramento singular.

Segundo Cosson (2006, p.17), o letramento literário difere dos outros tipos de letramentos, pois a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem,

portanto, compete à literatura tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em cores, sabores e formas humanas. Vale ressaltar que o letramento literário não se concretiza isoladamente, ou seja, é necessário que seja realizado no espaço escolar por meio de um processo específico educativo.

Cosson (2006) define letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.". Dessa forma compreende-se que o letramento literário não é uma habilidade pronta e acabada de leitura de textos literários, mas é a partir das vivências, da troca de conhecimentos, das orientações do formador de leitores, que se constitui o letramento literário, conseqüentemente o leitor aprende a dar sentido ao mundo por meio da leitura dos textos.

Para uma leitura eficaz de literatura, é importante que o leitor tenha conhecimentos prévios e experiências de leitura e de vida. A partir de suas experiências o leitor irá ler um texto literário com base em sua visão de mundo, assim, quanto mais leituras realizar mais possibilidades de compreender o mundo em que vive e também de criar sentido a sua realidade.

Formar um leitor é cooperar para ampliar sua capacidade de ler o texto literário, para além das letras e assim aumentar suas expectativas. O ato de ler não corresponde apenas ao entendimento do texto e sua estrutura, mas sim conhecer e desvendar a mensagem deixada pelo emissor ao escrever o texto, portanto é preciso que haja um leitor para dar significado ao texto.

O letramento literário é uma prática social e, portanto, responsabilidade da escola, assim afirma Rildo Cosson (2018, p.15):

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola, e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção de leituras que são próprios da literatura.

Vale ressaltar que o aluno do Ensino Médio, na maioria das vezes, não tem mais contato com o texto literário na íntegra, geralmente são tratados de modo fragmentado que são usados para a compreensão da gramática, como indica Todorov (2009), em "A literatura do perigo". Isso corrobora com o desinteresse dos professores pela leitura literária. Assim o autor afirma:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10)

Para o autor, a forma como os professores trabalham com a obra literária não permite que o aluno desfrute do que há de melhor na literatura, assim não dialogam entre si por meio da literatura, não usufruindo das experiências com os outros seres humanos.

Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Para tanto, consideramos ser essencial que na escola a literatura seja aplicada, pois ela é muito importante na nossa sociedade. Além do deleite decorrente da apreciação na ocasião da leitura, ela possibilita transmissão de valores para que haja o bom convívio em sociedade. Contudo, a literatura pode contribuir para a manutenção de tradições estereotipadas racistas, machistas.

2 Pensando as questões de gênero e raça no espaço escolar

Ao longo da história observamos registros das mais variadas formas de discriminação contra a mulher. Vemos que a mulher era reprimida pela sociedade, e intelectuais e médicos contribuíram para a discriminação da mulher quando as estigmatizavam como inferior, justificando a partir de suas ideologias.

Vale ressaltar que as sociedades são repletas de normas e valores que todos devem seguir. Para as mulheres, esses valores são mais rigorosos, levando em conta os estereótipos firmados desde o nascimento, e estabelecendo as posturas que uma mulher deve adotar.

Por muito tempo as expressões literárias que não faziam parte do cânone, cunho machista, eram ignoradas. Segundo Antonio Candido (2008), a literatura é vista como arte que transforma a humanidade e a sociedade. Assim o autor relata:

Desejo apresentar algumas variações sobre a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem. Na medida em que interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais e depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto".

As questões de gênero, de modo geral, ganharam um espaço mais significativo dentro da literatura, sendo importante trazê-las à realidade escolar do Ensino Médio da Educação Básica. Nesse contexto entendemos ser necessário discutir a respeito da inserção da mulher no universo literário, como também sua participação na sociedade e os papéis que ocupam na história.

Segundo Antonio Candido (2008), por motivos históricos, sociológicos a mulher não podia se expressar através da escrita, porém aprendeu a ler e a escrever

nos conventos onde se instalavam. A mulher que almejava entrar no mundo acadêmico ou literário era vista como um ser estranho.

Mesmo que alguns textos de autoria feminina sejam levados à sala de aula, por certo são poucos se comparados aos textos de autores masculinos, os quais ocupam o lugar principal. O estudo de textos contemporâneos possibilita a ampliação das visões de mundo dos alunos, corroborando para a formação de leitores críticos e atuantes.

O estudo sobre as relações de gênero, como também as relações étnico-raciais, deve ter um espaço primordial de estudo e pesquisa escolar, sobretudo no Ensino Médio, período importante para a construção de seus conceitos e ideais. Nessa perspectiva, o estudo da literatura feminina deve ser realizado com os indivíduos que estão em formação de identidade e cultural.

A partir das reflexões, considera-se importante o professor questionar aos alunos qual é a participação dos gêneros e qual a relevância desses estudos, tendo em vista as mudanças que ocorrem na contemporaneidade, assim como de que forma a participação das mulheres em vários âmbitos torna a sociedade mais justa e igualitária.

Entende-se assim que o professor tem que buscar constantemente formar leitores críticos e atuantes na sociedade. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelece:

Compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem. (DCN)

É imprescindível efetivar o estudo da literatura feminina, do feminino e discutir os espaços que foram reservados às mulheres na sociedade, principalmente as mulheres que fazem parte do universo da escrita, a fim de que os alunos reflitam a respeito da temática e sejam sujeitos transformadores de uma sociedade igualitária e justa.

2 Objetivos

2.1 Geral

Investigar o ensino de literatura no Ensino Médio pensando as questões de gênero e raça proposta pela Lei 10.639/03 e as interseccionalidades que foram constituídas a partir da aprovação de uma política contemporânea de Ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Específicos

- Identificar aspectos da percepção sobre o ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar e suas manifestações pelos professores das disciplinas específicas de Língua Portuguesa;
- Analisar como as novas formas e perspectivas da leitura e da escrita têm ocupado espaço no ambiente escolar;
- Compreender em que medida o discurso de gênero e raça pode influenciar na formação de leitores literários.
- Desenvolver oficinas de leitura literária com base nos contos “Água Salobra” de Bernadette Lyra e “Contos de Vista”, de Elisa Lucinda, na turma do 1º ano do Ensino Médio da EEEM “Professor Joaquim Fonseca”, de Conceição da Barra- ES a fim de formar jovens leitores.

3 Metodologia

Por meio da metodologia de pesquisa participante, de cunho qualitativo com ênfase nas obras literárias de autoria feminina *Água Salobra* (2005) de Bernadette Lyra e *Contos de Vista* (2017) de Elisa Lucinda, pretende-se identificar as representações contemporâneas sobre o feminino, espaços sociais, identidades e questões sobre raça no contexto escolar.

Pretendemos desenvolver uma pesquisa em colaboração com a equipe pedagógica da escola e sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, buscando tratar a pesquisa com base na realidade dos discentes. Esse método de pesquisa, portanto, caracteriza uma pesquisa participante (PP).

Esse método de pesquisa leva em consideração o conhecimento para formar pessoas que sejam motivadas a transformar e não apenas resolver problemas de pesquisa, assim o autor Carlos Rodrigues Brandão (2007, p.7) defende que:

Na *pesquisa participante* sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. A ideia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes evocada até hoje.

Para a realização da pesquisa, teremos como *lócus* a EEEM "Professor Joaquim da Fonseca", localizada em Conceição da Barra/ES. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os alunos do 1º ano do Ensino Médio da Educação Básica, juntamente com os professores de Língua Portuguesa, história e arte, as quais tendem a trabalhar com a literatura.

Primeiramente iremos realizar entrevistas semiestruturadas com a autora Bernadette Lyra, com o intuito de estabelecer um diálogo a respeito dos pensamentos e memórias que a autora expõe no seu livro "Água Salobra", para que

assim possamos trabalhar os contos, a partir dos comentários e sugestões da referida autora, a qual tem uma representação importante na literatura contemporânea, como também na pesquisa.

No segundo momento iremos à escola para realizar uma entrevista semiestruturada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, a fim de investigar como eles pensam a questão de gênero, o que entendem da literatura local, como recebem a literatura contemporânea e se conhecem as autoras Bernadette Lyra e Elisa Lucinda, levando em consideração que Bernadette Lyra nasceu em Conceição da Barra e trata das memórias que guarda da cidade onde viveu durante sua infância.

Logo depois iremos organizar oficinas, juntamente com professores de Língua Portuguesa, história e arte, a serem realizadas na escola EEEM "Professor Joaquim Fonseca", em Conceição da Barra. Serão realizadas duas oficinas por mês, nas quais trabalharemos os contos das autoras.

Nas primeiras oficinas proporemos a leitura de alguns contos de Bernadette Lyra, contidos no livro "Água Salobra", a partir dos contos faremos referências de onde trata os contos escritos pela autora e também iremos estimular para que os alunos identifiquem os lugares que Bernadette Lyra descreve.

Nas últimas oficinas abordaremos o livro "Contos de Vista", de Elisa Lucinda, e escolheremos alguns contos para lermos com os alunos. Nesta oficina buscaremos possibilitar na escola o reconhecimento do espaço nos negros em Conceição da Barra e identificar elementos da Cultura negra contidos nos contos.

Por fim, desenvolveremos um projeto literário de escrita criativa, sendo que os alunos irão produzir contos com base nos conhecimentos adquiridos nas oficinas a respeito da literatura feminina, questões de raça, questões da memória, com o intuito

de provocar nos alunos um senso crítico a respeito dos temas tratados nas oficinas e principalmente de formar leitores críticos e criativos.

4 Considerações Finais

As leis, as Diretrizes, os Parâmetros Curriculares foram feitos para serem cumpridos, mas pela falta de interesse ou pela falta de conhecimento, muitas vezes não são cumpridas, nem trabalhadas no ambiente escolar. É necessário que haja o espaço para o diálogo a respeito dos assuntos que precisam ser tratados na escola, como a questão da diversidade cultural, questões das relações étnico-raciais e de gênero.

Pelo exposto, compreende-se que a escola precisa trabalhar todas essas questões no decorrer do ano e não somente em datas comemorativas, como dia do negro, dia do índio. Assim, é preciso que seja desconstruído do aluno e do professor, todo preconceito que foi plantado no decorrer da vida. Para isso, todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm de buscar o aperfeiçoamento do ensino das questões étnico-raciais, da História e Cultura Afro-brasileira e indígena, de gênero, por meio de formações continuadas, elaboração de projetos que tratem dessas temáticas, para assim cooperar para a formação de futuros cidadãos de direitos iguais.

Referências:

BRANDÃO RODRIGUES, Carlos.; BORGES CORREA, Maristela. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno. **Resolução nº 1** de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2017.

CANDIDO, A. **A Literatura e a Formação do Homem**. Revista **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 4, n.9. Setembro/1972. CANDIDO

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. In: SANTOS, Sales Augusto (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001, p. 11 – 68.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006b.

A VIDA É UM DEVIR – EXÚ QUER COMER E A CRIANÇA BRINCAR

SALES, Luiz Fernando Reis⁴³

SILVA, Vanusa Rodrigues⁴⁴

Resumo

A comida é uma afecção na vida assim como todo e qualquer encontro entre os corpos. O devir é o encontro incalculável da existência. Por isso, faremos um banquete narrativo que salientará a importância do comer na vida profana e na relação entre os mitos e ritos da vivência sagrada dos candomblés brasileiros junto à realidade da criança nas escolas de modelos ocidentais. Exú será nosso grande cozinheiro, pois, é com ele que iremos evidenciar a fome primária da vitalidade: tanto do *òrun* como do *àiyê*. Em um primeiro momento ofereceremos um pensamento sobre o comer na vida cotidiana e em um rito candomblecista. Em seguida usaremos um itàn sobre o orixá iorubano, comunicador e senhor da promoção do devir, para tentar promover um encontro narrativo que mostrará a força e o significado de Exú ser o primeiro a comer e saciar sua vitalidade. Ao final, promoveremos uma escrita potente de protesto, contra a falta de comida/pensamento/expressão no âmbito escolar. Cantaremos com Elza Soares que queremos *Exú nas escolas*.

Palavras-chave: Comida. Candomblé. Exú. Criança.

Introdução

⁴³ Luiz Fernando Reis Sales é graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com foco em Filosofia Africana. Email: lfreissales@gmail.com

⁴⁴ Vanusa Rodrigues da Silva é mestranda em Ciências Sociais pela Fundação Getúlio Vargas. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: vanusadasilva@gmail.com

Antes de tudo, Laroyê Esù!

Essa escrita pede licença a Exú e convida todos os divinos para compor nosso banquete existencial. O prato principal será oferecido ao orixá iorubano e sua fome primeira que instaura a crise harmônica junto ao recrear das crianças. Ou seja, degustaremos o pensamento afro-brasileiro representado na religião de matriz africana, o candomblé⁴⁵. Uma noção de mundo que pulsa no âmago da vivência do povo brasileiro que teve sua formação composta de conhecimento africano. Buscaremos a potência do alimento para o viver promover uma intertextualidade com um itàn que fala acerca da reverência que Exú pede na sua primazia alimentícia junto a uma crítica ao sistema escolar ocidental contemporâneo que intenta adultizar⁴⁶ a criança, despotencializando⁴⁷ a infância.

A comida e a importância de produzir energia - A força necessária para ação

O corpo/pensamento⁴⁸ só é vivo e pulsante mediante uma energia que vem de outro ente que compõe o mundo junto à existência do humano que é a

⁴⁵ No Brasil as grandes religiões de matrizes africanas são nomeadas de candomblé. Contudo, esse nome genérico só é unificante em relação à matriz do continente africano. Visto que, as religiões no território brasileiro, do qual o candomblé é acontecido em diferentes estados, variam de suas raízes de nações. Há diferentes nações africanas que detêm diferentes culturas e tradições, mas que fazem de sua existência culto às divindades africanas. "Os candomblés pertencem a nações diversas e perpetuam, portanto, tradições diferentes: Angola, Congo, Gêge (isto é, ewe), Nagô (termo com que os franceses designavam todos os negros de fala ioruba, da costa dos escravos), Queto (ou Ketu), Ijexá (ou Ijeshá). É possível distinguir estas nações umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual" (BASTIDE, 1961). Assim, esta escrita se comprometerá com o que toca a experiência sagrada dos candomblés brasileiros, ou seja, o contato de vozes polissêmicas acerca dos orixás.

⁴⁶ Dar caráter de adulto.

⁴⁷ Tirando a potência, a força.

⁴⁸ De acordo com o pensamento espinozano o corpo e a mente são aspectos da natureza com o mesmo valor de existência. O paralelismo de Spinoza revela que tanto o corpo como a mente são forças de igual expressividade, que produzem as afecções que potencializam ou não o *conatus* da vida. Gilles Deleuze, quando comenta a filosofia de Spinoza no livro *Espinoza – Filosofia Prática*, diz que: "[...] Se Spinoza recusa qualquer superioridade da alma sobre o corpo, não é para instaurar uma superioridade do corpo sobre a alma, a qual seria mais inteligível. A significação prática do paralelismo aparece na inversão do princípio tradicional em que se fundava a Moral como empreendimento de dominação das paixões pela consciência [...]" (DELEUZE, 2002, p. 24).

natureza, ou seja, o todo. A energia que os seres humanos usufruem é advinda dos alimentos. Comer é uma das atividades essenciais do existir de todos os seres vivos. Os alimentos são as fontes de energia que proporcionam a existência do movimento como locomoção e do devir.

As fontes de energia que garantem a vida pulsante do movimento do corpo/mente são encontradas nas intersecções que a comida faz com os seres vivos. Ingerir um alimento é saciar uma condição básica do viver, uma vez que é a reposição de vitaminas, sais minerais, proteínas e toda espécie de nutrientes que um corpo vivo necessita para viver. Esse encontro dos alimentos com os corpos vivos é a realização do metabolismo, é a ajuda na manutenção e crescimento dos tecidos, além de fornecer energia nos corpos.

Contudo, comer não é apenas um repor de nutrientes, é também, um tipo de encontro existencial que os alimentos fazem com os corpos e corpos com os alimentos. Isto é, todo encontro entre dois corpos, seja ele vivo ou não, produz na existência um tipo afecção entre a realidade dos entes envolvidos na ação. Há sempre uma transformação mútua entre os entes envolvidos na relação. Para corroborar com esta imagem filosófica do alimento, que é presente em toda experiência mundana da natureza, convivo mais uma vez o pensamento de Deleuze explicitando a concepção de Spinoza em relação ao *conatus*⁴⁹ da existência humana:

[...] Quando um corpo "encontra" outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes. Eis o que é prodigioso tanto no corpo como no espírito: esses conjuntos de partes vivas que se compõem e decompõem segundo leis complexas. A ordem das causas é então uma ordem de composição e de decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza. [...]" (DELEUZE, 2002, p. 242).

⁴⁹No comentário de vocábulos conceituais da Ética espinozana, Deleuze comenta que o *conatus* é um conceito que tem referência com a potência (DELEUZE, 2002, 63).

Assim, comer é produzir alguma relação de mudança no corpo que é singular e o todo na mesma medida. Sendo a natureza única e a mesma para todo e qualquer ser experiente do mundo⁵⁰, toda ação, seja o ato de comer, dançar, brincar,

⁵⁰ Espinoza nos garante em sua filosofia que, toda existência é uma única substância Deus ou Natureza. Não há no pensamento espinozano uma diferença de realidade. Todas as singularidades presentes no mundo são únicas, porém constituintes de uma só realidade e substância. As diferenças são modos da natureza única e comum a tudo e a todos. Para não ficarmos preso à concepção ocidental de natureza de Espinoza, clamo pelo conhecimento mítico afro-brasileiro acerca do orixá *Onilé* e sua supremacia como terra. Em um dos mitos sobre a Mãe da terra, a filha de *Olodumaré*, deus supremo do panteão africano, recebe o governo do mundo de seu pai criador do divino e de todo axé que alimenta o existir. A terra é o lugar que tudo existe e tudo há, não há nada que escapa da existência da terra, pois até mesmo o nada está inscrito no domínio da terra, vivo e mortos fazem parte da existência terraria. Onilé representaria, assim, a preocupação com a preservação da própria humanidade e de tudo que há em seu mundo. (PRANDI, 2005). Para ilustrar melhor essa concepção deixo o *itân* (relato mítico do povo afro-brasileiro) relacionado à divindade supracitada retirado do livro "Segredos guardados: orixás na alma brasileira", de Reginaldo Prandi. Onilé era a filha mais recatada e discreta de Olodumare. Vivía trancada em casa do pai e quase ninguém a via. Quase nem se sabia de sua existência. Quando os orixás seus irmãos se reuniam no palácio do grande pai para as grandes audiências em que Olodumare comunicava suas decisões, Onilé fazia um buraco no chão e se escondia, pois sabia que as reuniões sempre terminavam em festa, com muita música e dança ao ritmo dos atabaques. Onilé não se sentia bem no meio dos outros. Um dia o grande deus mandou os seus arautos avisarem: haveria uma grande reunião no palácio e os orixás deviam comparecer ricamente vestidos, pois ele iria distribuir entre os filhos as riquezas do mundo e depois haveria muita comida, música e dança. Por todos os lugares os mensageiros gritaram esta ordem e todos se prepararam com esmero para o grande acontecimento. Quando chegou por fim o grande dia, cada orixá dirigiu-se ao palácio na maior ostentação, cada um mais belamente vestido que o outro, pois este era o desejo de Olodumaré. Iemanjá chegou vestida com a espuma do mar, os braços ornados de pulseiras de algas marinhas, a cabeça cingida por um diadema de corais e pérolas, o pescoço emoldurado por uma cascata de madrepérola. Oxóssi escolheu uma túnica de ramos macios, enfeitada de peles e plumas dos mais exóticos animais. Ossaim vestiu-se com um manto de folhas perfumadas. Ogum preferiu uma couraça de aço brilhante, enfeitada com tenras folhas de palmeira. Oxum escolheu cobrir-se de ouro, trazendo nos cabelos as águas verdes dos rios. As roupas de Oxumarê mostravam todas as cores, trazendo nas mãos os pingos frescos da chuva. Iansã escolheu para vestir-se um sibilante vento e adornou os cabelos com raios que colheu da tempestade. Xangô não fez por menos e cobriu-se com o trovão. Oxalá trazia o corpo envolto em fibras alvíssimas de algodão e a testa ostentando uma nobre pena vermelha de papagaio. E assim por diante. Não houve quem não usasse toda a criatividade para apresentar-se ao grande pai com a roupa mais bonita. Nunca se vira antes tanta ostentação, tanta beleza, tanto luxo. Cada orixá que chegava ao palácio de Olodumaré provocava um clamor de admiração, que se ouvia por todas as terras existentes. Os orixás encantaram o mundo com suas vestes. Menos Onilé. Onilé não se preocupou em vestir-se bem. Onilé não se interessou por nada. Onilé não se mostrou para ninguém. Onilé recolheu-se a uma funda cova que cavou no chão.

Quando todos os orixás haviam chegado, Olodumaré mandou que fossem acomodados confortavelmente, sentados em esteiras dispostas ao redor do trono. Ele disse então à assembleia que todos eram bem-vindos. Que todos os filhos haviam cumprido seu desejo e que estavam tão

falar, pensar ou outras, é um movimento de afecção na natureza única que é constituída pela singularidade única dos corpos.

Comer é mudar, alimentar-se é afetar a existência. Se há comida, há vida. Se há vida, necessariamente há comida. Vida requer alimento, comer é ação do existir. Sem comida não há força, sem comida a morte física, espiritual e de existência fica eminente e presente. O pensamento fica ausente, uma vez que, sem

bonitos que ele não saberia escolher entre eles qual seria o mais vistoso e belo. Tinha todas as riquezas do mundo para dar a eles, mas nem sabia como começar a distribuição.

Então disse Olodumaré que os próprios filhos, ao escolherem o que achavam o melhor da natureza, para com aquela riqueza se apresentar perante o pai, eles mesmos já tinham feito a divisão do mundo. Então Iemanjá ficava com o mar, Oxum com o ouro e os rios.

A Oxóssi deu as matas e todos os seus bichos, reservando as folhas para Ossain. Deu a Iansã o raio e a Xangô o trovão. Fez Oxalá dono de tudo que é branco e puro, de tudo que é o princípio, deu-lhe a criação. Destinou a Oxumarê o arco-íris e a chuva. A Ogum deu o ferro e tudo o que se faz com ele, inclusive a guerra. E assim por diante. Deu a cada orixá um pedaço do mundo, uma parte da natureza, um governo particular. Dividiu de acordo com o gosto de cada um. E disse que a partir de então cada um seria o dono e governador daquela parte da natureza. Assim, sempre que um humano tivesse alguma necessidade relacionada com uma daquelas partes da natureza, deveria pagar uma prenda ao orixá que a possuísse. Pagaria em oferendas de comida, bebida ou outra coisa que fosse da predileção do orixá. Os orixás, que tudo ouviram em silêncio, começaram a gritar e a dançar de alegria, fazendo um grande alarido na corte.

Olodumaré pediu silêncio, ainda não havia terminado. Disse que faltava ainda a mais importante das atribuições. Que era preciso dar a um dos filhos o governo da Terra, o mundo no qual os humanos viviam e onde produziam as comidas, bebidas e tudo o mais que deveriam ofertar aos orixás. Disse que dava a Terra a quem se vestia da própria Terra. Quem seria? Perguntavam-se todos? "Onilé", respondeu Olodumaré. "Onilé?" todos se espantaram. Como, se ela nem sequer viera à grande reunião? Nenhum dos presentes a vira até então. Nenhum sequer notara sua ausência. "Pois Onilé está entre nós", disse Olodumaré e mandou que todos olhassem no fundo da cova, onde se abrigava vestida de terra, a discreta e recatada filha. Ali estava Onilé, em sua roupa de terra.

Onilé, a que também foi chamada de Ilê, a casa, o planeta. Olodumaré disse que cada um que habitava a Terra pagasse tributo a Onilé, pois ela era a mãe de todos, o abrigo, a casa. A humanidade não sobreviveria sem Onilé. Afinal, onde ficava cada uma das riquezas que Olodumaré partilhara com filhos orixás? "Tudo está na Terra", disse Olodumaré. "O mar e os rios, o ferro e o ouro, Os animais e as plantas, tudo", continuou. "Até mesmo o ar e o vento, a chuva e o arco-íris, tudo existe porque a Terra existe, assim como as coisas criadas para controlar os homens e os outros seres vivos que habitam o planeta, como a vida, a saúde, a doença e mesmo a morte". Pois então, que cada um pagasse tributo a Onilé, foi a sentença final de Olodumaré. Onilé, orixá da Terra, receberia mais presentes que os outros, pois deveria ter oferendas dos vivos e dos mortos, pois na Terra também repousam os corpos dos que já não vivem. Onilé, também chamada Aiyê, a Terra, deveria ser propiciada sempre, para que o mundo dos humanos nunca fosse destruído. Todos os presentes aplaudiram as palavras de Olodumaré. Todos os orixás aclamaram Onilé. Todos os humanos propiciaram a mãe Terra. E então Olodumaré retirou-se do mundo para sempre e deixou o governo de tudo por conta de seus filhos orixás.

o alimento há judiação. Sem "prantação" não há o verde dos teus "zoio", nem mesmo há a asa branca no sertão, pois: "Por falta d'água perdi meu gado; Morreu de sede meu alazão". (GONZAGA, Luiz. Asa Branca, 1947).

O candomblé e o comer – Sem comida não há ori

Celebrar requer festejo, seja ele público ou não. No Brasil há diferentes tipos de datas comemorativas que celebram as marcas da história com diferentes festas típicas. Uma festa pode ser constituída por enfeites, alegrias, comes e bebes. E como vimos no capítulo anterior, o comer tem sua forte potência na vida e na afecção dos encontros da natureza. Assim, o festejar é alimentar com potencialidade a produção da vitalidade existencial.

No caminho dessa perspectiva, os mitos e ritos⁵¹ do candomblé priorizam a comida como uma parte essencial nas práticas ritualísticas dos cultos afro-brasileiros. São diversos os momentos que a comida fortifica e embasa o encontro do sagrado com a experiência mundana do *àiyé*⁵². Em quase todos os ritos da religião afro-brasileira há o momento em que todos comem. Tanto o divino como os instrumentos musicais⁵³ e adeptos do culto aos orixás, ou os chamados simpatizantes, comem para celebrar, brincar, fortificar, produzir, encantar, nascer, saudar, limpar, mudar, ou seja, o comer com o sagrado é a ação que pode gerar na

⁵¹ A religião do candomblé é altamente relacionada com a narrativa mítica que orienta as ritualizações e as vivências do povo-de-santo: "Essa memória dos dramas [narrativas míticas] que pontuam, animam, ilustram e condensam o universo do parentesco mítico provoca uma inflexão cognitiva peculiar nas representações que organizam e orientam o intercurso social numa casa de candomblé. As histórias servem para conhecer e contar. São fontes autorizadas da revelação. Por isso servem, igualmente, para pensar o mundo dos òrisà e projetar o dos homens" (VOGEL, 2012 - 3ª edição).

⁵² No glossário do livro *Galinha d'Angola* encontramos a seguinte definição: "Palavra de origem yorubá que designa o mundo, a terra, o tempo de vide e, mais amplamente, a dimensão cosmológica da existência individualizada por oposição a orún, dimensão da existência genérica e mundo habitado pelos òrisà, povoado, ainda, pelos espíritos dos fies e seus ancestrais ilustres" (VOGEL, 2012 - 3ª edição).

⁵³ Os chamados atabaques, também conhecidos pela população leiga como tambores, devem receber alimentos para produzir uma força que movimentam ondas sonoras que buscam os orixás africanos para o terreiro brasileiro (BASTIDE, 1961).

existência a relação de vida ou morte. Uma vez que, com a comida o encanto com o real é iminente e potente⁵⁴.

São diversos os momentos que poderíamos salientar para expressar essa força alimentícia. Contudo, é mediante a ritualística sobre a iniciação do nascimento na religião que iremos discursar. Elucidaremos a comida como o momento do possível nascimento. Isto é, acerca daquele que vai nascer, o alimentar fortalece o acontecimento da vitalidade.

Faremos um breve percurso sobre a introdução de uma pessoa no candomblé para ilustrar o comer que abre e renasce a vida⁵⁵.

Tudo começa com o ritual chamado de *bori*⁵⁶, uma etapa de iniciação cercada de significação mítica que faz oferenda para o *ori*⁵⁷ do neófito. Nessa etapa de começo de uma vida candomblecista, o comer é uma ação que tanto o divino quanto o iniciado tem que promover⁵⁸. Entre canções e rituais com utensílios sagrados o recipiente que simboliza e ao mesmo tempo é o novo *ori* do borizado é alimentado com *ejé*⁵⁹ que é oferendado com o axé dos animais sacrificados para o sagrado⁶⁰.

⁵⁴ O encanto alimentício tanto para vida como para morte é presente em quase todos os ritos candomblecista. Em um breve comentário, O *olubajé*, festa referida ao orixá *Obaluaê*, cujo nome significa: *aquele que come*, é o momento em que todos os presentes na festa devem comer as comidas sagradas para obter potência de vida. Lembrando que, *obaluaê*, por ser o orixá da vida e da morte, nessa festividade/obrigação (pois todo candomblé que tem relação com essa divindade deve promover este evento) promove a limpeza das doenças oferecendo as comidas sagradas depositada em uma folha de mamona. Comida (vida) e folha de mamona que é venenosa (morte).

⁵⁵ Deixo claro que todo embasamento dessa parte da pesquisa é referida de narrativas antropológicas como no livro *Galinha d'Angola* junta a fortes lembranças de nossas escutas dos mais velhos nas festas e rituais candomblecistas.

⁵⁶ Ritual que abre o ciclo iniciático do neófito e fora deste ciclo é uma expressão terapêutica. Nos dois casos o rito do *bori* oferece à cabeça comida e bebida.

⁵⁷ Termo que significa cabeça na vida litúrgica do candomblé.

⁵⁸ Na verdade, toda e qualquer obrigação é festividade, o sagrado e os humanos devem ter um momento de alimentação. Uma vez que os axés são encontrados nos alimentos e fluídos dos animais.

⁵⁹ Sangue que é o axé (força) dos animais.

⁶⁰ *Ori* também é uma divindade doméstica iorubana guardiã do destino e cultuada por todos os adeptos (de ambos os sexos) do culto aos orixás. Também se diz que é a alma orgânica e finita no *àiyê*, cuja cede é a cabeça.

É nesse encontro alimentício entre o ejé sagrado, o orí e os presentes⁶¹ no ritual que, o encontro com a força do nascimento é evidenciado. Visto que, a conjugação desses elementos é a promoção de um nascimento para aquele que ainda vai nascer. O recém-chegado é o neófito que renasce como um ou uma possível iaô⁶² que, é aquele que é preparado para ser a esposa mais jovem do sagrado.

Após a ritualização iniciática, os animais entregues como vitalidade são levados pelas *iabassés* para a realização do banquete do público presente. Uma vez que, em toda situação que requer o sacrifício sagrado: "*O resto do alimento (é sempre) consumido no fim da cerimônia pelos fiéis, e até mesmo pelos simples visitantes*" (BASTIDE, 1961, p. 22).

Não iremos adentrar em maiores detalhes da cerimônia⁶³, pois, com o relato acima, é possível destacar o ponto importante para essa escrita, o momento que o alimento do *orí* concebe para o/a abiã⁶⁴ o novo de uma nova experiência. Com a cabeça alimentada o sagrado oportuniza a nova realidade. Um acontecer do qual fortifica e potencializa o novo começo de uma nova história. O possível nascimento do orixá singular da pessoa candomblecista. O novo festejar da existência conjunta e incalculável entre os borizados e o sagrado.

Todos devem comer: o sagrado, os instrumentos, os animais, os iniciados e os visitantes, ou seja, tudo que há tem fome, pois comer é um dos caminhos que insere o novo e o inesperado, força para os nascimentos.

⁶¹ Participam desta cerimônia o neófito, a mãe ou pai de santo, o *axogum* (responsável pela imolação sagrada) e *iabassés* (mulheres que preparam a comida).

⁶² Em *yorùbá* significa: esposa mais jovem. Essa tradução reflete no termo que designa o noviço após a fase ritual de reclusão iniciatória.

⁶³ A intenção desta escrita não é fazer um relato antropológico do ritual, mas, sim, promover um sentido para o comer na primeira experiência ritualística de um adepto do candomblé.

⁶⁴ Posição inferior da escala hierárquica dos candomblés ocupada pelo candidato antes do seu noviciado; em *yorùbá* significa: aquele que vai nascer.

Exú come primeiro, pois é ele que tempera o mundo

Em toda e qualquer obrigação ou oferenda, que seja providenciada no candomblé, Exú deve comer primeiro. Tudo *"Tem início obrigatoriamente com o padê de Exú"*. (BASTIDE, 1961, p. 22).

Essa fome latente do orixá pode ser referida por duas razões. Uma mediante ao seu axé de fazer a ponte comunicativa⁶⁵ entre o àiyê e o òrun⁶⁶, e é a realização de um rito que reconta um mito iorubano.

Na primeira perspectiva temos em um dos conhecimentos sobre o Corpo/Corpus⁶⁷ de Exú a imagem de um orixá da comunicação. Que tem o seu axé fazer o caminho da comunicação entre os dois mundos: o sagrado e o mundano.

Sua ação é deixar viva a linguagem que, proporciona o acontecimento de abertura da vida. Assim, Exú é o primeiro a comer, sua oferenda o padê é entregue antes de qualquer saudação para outros orixás. Sua saudação é primeira

⁶⁵ Bastide nos salienta que: "Exú é, na verdade, o mercúrio africano, o intermediário necessário entre o homem e o sobrenatural, o intérprete que conhece ao mesmo tempo a língua dos mortais e a dos orixás. É, pois ele o encarregado – e o padê não tem outra finalidade – de levar aos deuses da África o chamado de seus filhos do Brasil." (BASTIDE, 1961, p. 23).

⁶⁶ Mundo do divino, lugar que vive os orixás quando não estão cavalgando nos corpos humanos. Diferenciado de àiyê.

⁶⁷ Na tese de doutorado *AXÉ: Apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá*, escrita pelo pesquisador Alexandre de Oliveira Fernandes, é construída uma ideia de que, todo discurso e narrativa acerca do orixá Exú é, antes de tudo, uma a-tese, isto é, uma não tese, sobre esse orixá que está sempre incapturável por qualquer narrativa de conhecimento. Assim, o corpo/corpus de Exú é sempre vivo e dinâmico, visto que, esse orixá tem como axé o princípio da mudança. "Se há alguma originalidade nesta tese, é o fato que não querer ser —tese (original) sobre Exu, mas uma a-tese em que se propõe pensar não —o sujeito, nem —o atributo, mas, um Corpo/Corpus de Exu, aberto e fechado, reconhecível em seus enunciados – seu sentido, sua forma, seu objeto e sua relação com aquilo a que se refere.

O Corpo/Corpus de Exu constitui-se de teses, ensaios, capítulos de livros, citação, citação de citação, nota de rodapé, resenhas, mitos, romances, crônicas, revistas, piadas, depoimentos, lendas, contos, discursos políticos, filmes, curta-metragens, entrevistas, documentários, teatros, esculturas, entalhes, gravuras, músicas, desenhos, timbres, afrescos, conjunto de imagens e representações, encruzilhadas do imaginário, impregnado e impregnando memórias e testemunhos, escolhas, recortes, injunções, permutas, avaliações, diferenciações, enunciados: memórias. São testemunhos em torno de Exu, — desde já contraditórios e à deriva." (FERNANDES, 2015).

na ordem do *xiré*⁶⁸. Pois é ele que brinca com o existir e garante a linguagem viva constituída de mudança e possibilidade.

Esse rito de oferecer a primeira comida para Exú pode ser referenciado por um *itàn* que revela a sagacidade do orixá em conhecer o tempero do sagrado que anima as ações. No livro *Santo também come*, o autor Raul Lody coloca em evidência uma narrativa que mostra a razão de Exú ser o primeiro a comer. Escutemos a discursiva sagrada:

Diz a lenda que Exú foi cozinheiro dos orixás, e que principalmente Ogum e Xangô, por serem muito exigentes, só comiam com muita pimenta e molhos especialmente preparados pelo mestre dos temperos dos deuses. Um dia, os orixás estavam com muita fome e pediam insistentemente que Exú trouxesse a grande panela que habitualmente seria o repasto. Nisso, Exu esquece a pimenta, porque não teve tempo de ir até o mercado para a compra, por isso recebe reclamação, especialmente de Xangô, dizendo: -Exu, pegue o meu cavalo e vá providenciar a pimenta, pois, assim, sem o molho, eu não como – nisso, Exu sai correndo à busca de pimenta, para atender à vontade do seu companheiro Xangô. Enquanto Exu saía, preocupado, para buscar o tempero, todos os orixás começaram a se servir da gostosa comida, então Xangô sugeriu que, após alimentação, a grande panela fosse preenchida com água e que nada fosse relatado, fazendo com que Exú ficasse pensando que os orixás ainda estavam com fome, aguardando a pimenta. Chega Exú, trazendo a pimenta, e vai até a cozinha para preparar o molho tão desejado por Xangô. Volta e encontra a grande panela cheia de água, e constata que os orixás já haviam comido. Exu fica indignado, jogando tudo no chão, e sentencia: a partir daquele momento, ele, Exú, seria o primeiro orixá a comer, e sem a comida de Exu nada poderia acontecer no plano dos deuses e no plano dos homens. Por isso, todas as cerimônias dos Candomblés e Xangô são iniciadas com o padê de Exú, que consta da farofo-de-dendê, farofo com água, açaçá e de uma quartinha contendo água. (Lenda recolhida no terreiro Obá Ogunté – Seita africana Obaoumin, em Recife.)” (LODY, 2012).

Escutado o mito, podemos salientar que, o orixá da promoção do movimento, come primeiro, pois é ele que, tem a grande panela nutritiva da vida e conhece o tempero que agrada o paladar da nutrição sagrada. Ou seja, Exú sabe usar a força do tempero para encantar os desejos degustativo dos orixás. É

⁶⁸ Na liturgia candomblecista da nação nagô vem do verbo brincar, podendo assim, significar divertir, jogar. Ou ainda o Xirê cantado para os Orixás - cântico dos Orixás.

irresistível esperar a degustação, pois, uma vez degustado a comida de Exú, é impossível não comer e saciar a vitalidade sagrada e mundana.

A consequência de não esperar Exú agir sobre o acontecimento do alimento, foi satisfazer sempre a fome alimentícia do cozinheiro da força sagrada⁶⁹. O cozinheiro que tempera é o que come em primeiro lugar, visto que, é ele que promove o movimento do cozimento. A comunicação feita entre o sagrado e mundano é temperar a vida de forças que promovem existência e vitalidade.

No recreio com Exú, porque o fruir faz parte da infância e da vida

“Enquanto Exu saía, preocupado, para buscar o tempero, todos os orixás começaram a se servir da gostosa comida, então Xangô sugeriu que, após alimentação, a grande panela fosse preenchida com água e que nada fosse relatado, fazendo com que Exú ficasse pensando que os orixás ainda estavam com fome, aguardando a pimenta.” (LODY, 2012).

Xangô é o orixá que representa a sabedoria, a justiça, ele é o rei de Oyo e a ele todos devem respeito e reverência, mas toda relação deve ser pautada na reciprocidade. Xangô não é justo quando engana Exú que confiando na sua vivência e seguindo os costumes, obedece sem duvidar, a consequência é um ato não de rebeldia, mas de reparação, de marco para que todos se lembrem sempre daquele que tempera a vida. Aquele que a nutre, que dá a ela sustância para caminhar. Pois, uma vida só tem passos firmes de uma infância nutrida, alimentada.

Num mundo de urgências banais, esquecemos do alimento, todo alimento. Um copo de café com leite é alimento para o corpo, mas se vem com um

⁶⁹ Fernandes aposta que Exú é axé e axé é Exú. Os dois são conjuntos e o mesmo. Todo preparo alimentício de oferenda requer a vitalidade do axé. Quem prepara a comida deve ser iniciada a força de Exú. Pois a comida carrega a potencialização da vida, o axé dos mundos. Assim: “Definir é tentar aprisionar o movimento e a deriva. Que imagem desastrosa: compelir Exu, orixá do movimento a um contexto esquadrinhado e imanente. A figura da Iyaláse que zela pelo axé, responsável pelo axé, axé ela mesma porque pode transmiti-lo, portanto, uma iniciada nos ritos de Exu (mesmo que não seja iniciada neste orixá) e iniciando os ritos para Exu constantemente porque deve veicular o Axé do qual Exu é imprescindível, cuida para que os iniciados fortaleçam o Axé da Casa de Santo, sustentando-o, sustentando-os numa comunidade-Axé, numa Casa de Axé.” (FERNANDES, 2015).

afago, nutre a alma também. Estamos deixando nossa infância faminta de comida, de olhares, do saber que importa, importa?

Queremos crianças, ou adultos precoces? Sabemos esperar a pergunta, ou antecipamos as respostas?

Na música *Exú nas escolas*, Elza Soares junto com o rapper Edgar, protestam que, nossas crianças e Exú estão com fome, Pois falta merenda!

Cuide bem do seu Tcheru
Na aula de hoje veremos exu
Voando em tsuru
Entre a boca de quem assopra
e o nariz de quem recebe o tsunu
As escolas se transformaram em centros ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas novamente (SOARES, 2017).

A merenda que promove o acontecer. A merenda que é o momento de recrear e, ao mesmo tempo, alimentar o corpo para investir a vitalidade do pensar. Concordando com a primeira parte deste texto, comer é uma afecção da existência, um encontro de entes que promove forças que podem agenciar vida ou morte. Lembremos a fala do sociólogo Betinho⁷⁰: "*Quem tem fome tem pressa*". As crianças tem pressa de potência de vida. Viver não é sobreviver a respostas e a imposições de o que deve ser ou como deve ser. Viver requer a nutrição do corpo que quer comer e vitalizar o cuidado com a existência. Sem merenda não há vida, pois merendar é recrear juntas as potências do devir.

Exú e as crianças estão com fome de merendar, pois na escola o movimento é constrangido, a comunicação é interditada, os corpos são dóceis. Contudo, como Exú, a criança e o viver não são estáticos, o movimento resiste e insiste.

⁷⁰ Herbert José de Souza (1935-1997), mas conhecido como Betinho foi um sociólogo brasileiro e ativista dos direitos humanos. Foi idealizador da campanha "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida". Mobilizou várias campanhas para arrecadar mantimentos em favor dos pobres e excluídos.

Considerações finais (ou não)

Sem Exú não há axé, força determinante de toda e qualquer existência. Esse orixá precisa ser o primeiro a comer, pois é o único conhecedor do tempero que agrada o sagrado. Tendo Exú instaurado o movimento do vir a ser, temos: comida, força, ação, linguagem e tudo o que há.

Uma infância desnutrida da comida e do amor é uma infância roubada, da qual não teremos adultos, pois crescer fisicamente é ter uma panela cheia só de água, pois a infância é tempo de comer, mas não apenas a comida, comer a cultura, a vida, a essência de ser, a fruta da existência direto do pé. O alimento é essência. Nutrir a infância da sua fome de sua ancestralidade é urgente, ou teremos de comer de uma panela cheia de água. Prontos para uma vida-pedra: estável, insossa e dura, o mesmo de sempre.

“De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica. Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas. E contadas só por quem vence. Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso. E o que as crianças estão pensando?”. (SOARES 2018)

Que bagunça é essa que estamos fazendo aqui?

Referências:

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta: 2002.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Editora: Ediouro, Rio de Janeiro: 2004.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **AXÉ: Apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá**. Tese (Doutorado em 2015) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 324p.

LODY, Raul. **Exú é o primeiro a comer**, in: Santo também come. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. **Alimentação e identidade**.

_____. **Tudo come e de tudo se come: em torno do conceito de comer nas religiões afro-brasileiras**.

MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. **Mito, Mitologia e Filosofia Africana**. Tradução para uso didático de MULUNDWE, Banza Mwepu;

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. *Revista África de Africanidades*. Cidade do Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul.2014.

_____. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, 591 pp.

PRANDI, Reginaldo. **Deuses africanos no Brasil contemporâneo (Introdução Sociológica ao Candomblé de Hoje)**. São Paulo, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Exú, de mensageiro a diabo – Sincretismo católico e demonização do Orixá Exú**. In: Revista USP.

PRANDI, Reginaldo. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização**. In: Carlos Caroso e Jeferson Bacelar (orgs.), **Faces da tradição afro-brasileira**, pp. 93-112. Rio de Janeiro, Pallas, 1999.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Mestrado em 2017) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

RAMOSE, M.B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Trad: Dircei Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: **Ensaio Filosóficos**, volume: IV, outubro/2011.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. In: **Os pensadores**. Tradução: Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Abril; 1983.

TSHAHWA, Muhota. Mythe, mythologie et philosophie africaine. Mitunda. *Revue des Cultures Africaines*. Volume 4, Numéro spécial, octobre 2007, p. 17-24 por Kathya Barbosa Fernandes e Aurélio Oliveira Marques.

VERGER, Pierre "Fatumbi". **Lendas africanas dos orixás**. Salvador, Corrupio, 1985.

VOGEL, Arno; Mello. Marco Antônio da Silva. BARROS, José Flávio Pessoa de. **A galinha d'Angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. 3º edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03

CAMATA, Manuela Brito Tiburtino⁷¹

COSTA, Eliane Gonçalves da⁷²

Resumo

Este estudo aborda a formação de professores com vistas à implementação da História e Cultura da África e Afrobrasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, no que tange à formação continuada/formação em serviço dos profissionais da Educação Básica, no Ensino Médio. A metodologia constou de revisão bibliográfica de Paulo Freire (1974; 1980; 2009), Kabenguele Munanga (2005), Cleber Maciel (2016) e Milton Santos (2008), além da leitura da legislação; nossas fontes de investigação são os dados do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — CEFOPE, criado pela Lei N° 10.149 (2013). Apesar de várias mudanças no sistema educacional nas últimas décadas, buscamos verificar as políticas públicas estaduais voltadas à melhoria da qualidade da educação e o cumprimento de sua legislação.

⁷¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. <manuelamisma@hotmail.com>

⁷² Professora do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. <elianecoordena@gmail.com>

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Lei 10.639/03. Formação docente. Secretaria de Educação do Espírito Santo.

1 Introdução

A Educação Básica no Brasil vem passando por mudanças e colocando em debate novas práticas, novos conceitos, modelos e contextos. Os sinalizadores de tais transformações em nosso sistema educacional nas últimas décadas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), com diretrizes específicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores; entre outros documentos, diretrizes, decretos, etc., todos tendo como objetivo a expansão da Educação Básica.

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que exige cada vez mais que seus espaços não sejam apenas para a transmissão de conhecimentos, mas trazem algumas exigências no âmbito da formação do sujeito que, ao mesmo tempo que questiona os modelos da escola básica pública atual, amplia as suas funções e cobra de seus profissionais um engajamento maior, mas que por vezes, não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos e comunidade escolar.

Ainda objetivando uma equidade política nacional, podemos citar o Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal (2014) que busca:

ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade, e valorizar os professores, com medidas que vão da formação ao salário dos docentes.

O ambiente escolar e seus espaços nunca foram outrora tão vistos em seu contexto de complexidade, exigindo novas formas de pensar e fazer a escola. É nesse ambiente onde é possível lidar com a heterogeneidade e conseqüentemente os desafios de se trabalhar e atender a grupos tão diversificados de alunos. Portanto, proporcionar uma educação legitimamente democrática deve abarcar uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1974, p. 42)

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, (...) Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2009, p.33)

Os anos 1990 foram marcados pelo processo denominado "Globalização" que também trouxe muitos questionamentos sobre as políticas públicas educacionais e a necessidade de políticas específicas no que tange à diversidade e inclusão. Mas, apesar de vivermos uma sociodiversidade, esta não deve ser encarada como homogeneidade e sim como possibilidades de produção de novos discursos e novas narrativas.

Nesse mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos (SANTOS, 2008, p. 46)

Para tanto, tais demandas políticas que têm marcado nossa sociedade contemporânea também trazem em discussão o combate às diferenças e

desigualdades que marcam a nossa realidade e que saltam aos nossos olhos mesmo diante de pretensiosas homogeneizações culturais impostas pelo processo de globalização.

Integrar culturas e aproximar realidades gera conflitos, gera aceitação e também, troca de experiências. Não vivemos uma cultura homogênea – especialmente num país tão vasto como o nosso – e a influência africana faz parte dos pilares da formação do Brasil, que infelizmente passou a ser defendida tardiamente, sobretudo pela indiferença social dada a essa questão.

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (BRASIL, 2006, p.86).

A construção e implementação da Lei 10.639/03 que “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências”, resulta da repercussão de diversas lutas do movimento negro pelo reconhecimento e combate às desigualdades ao longo do século XX.

Todavia, o que notamos, mesmo após 15 anos da referida Lei, é que essa questão ainda é pouco tratada, sobretudo nos espaços escolares, desde a organização curricular, livros didáticos, formação de professores entre outros. Não sabemos se o caráter homogeneizante contemporâneo, que inclui-excluindo é o fator determinante para não dar ao tema o seu legítimo espaço; mas sabemos que o espaço formal/institucional escolar ainda é desigual e precisa quebrar silêncios e estranhamentos acerca da efetivação dessa Lei.

2 A questão racial e a formação docente na rede estadual de ensino do espírito santo

Entre as etnias que constituem e constroem a cultura capixaba, a negra pode ser considerada a menos estudada, sobretudo em nossas escolas. Apesar de todo o legado histórico-social-cultural deixado pelos africanos em nosso Estado, nota-se um número pequeno de obras dedicadas ao seu estudo. Ao passo que, culturas e obras europeias (principalmente italianas, portuguesas e germânicas) possuem maior visibilidade intelectual nas aulas espalhadas pelas escolas públicas de todo o país e do Estado do Espírito Santo.

O reconhecimento histórico da força moral dos negros passa despercebida na sociedade brasileira atual. O heroísmo com que o povo africano enfrentou os trabalhos forçados, a tortura, a desconstrução da vida familiar, a negação de sua história e de sua cultura não está devidamente marcada no imaginário social brasileiro. Faz parecer banal a submissão de centenas de milhares de africanos e de negras e negros já nascidos no Brasil. É um dos sintomas mais graves da doença social que nos assola, que faz do Brasil uma sociedade não apenas desigual, mas profundamente despreocupada com a construção da igualdade (MACIEL, 2016, p. 16)

Em geral, as pessoas das etnias e nações africanas que chegaram ao Brasil e ao Espírito Santo, mais especificamente, sobretudo no século XVI, eram de Angola e Moçambique. Nosso Estado possui um grande contingente populacional negro, que apesar das perseguições, intolerâncias e destruição de algumas práticas culturais africanas, muitas características dessa herança se fazem presentes até os nossos dias.

O currículo da Educação Básica do Espírito Santo para o nível médio baseia-se nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e as Orientações Curriculares para o

Ensino Médio (2006). As propostas curriculares, por sua vez, devem atender aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996).

Com relação à Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, tem-se Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — CEFOPE, criado pela Lei N° 10.149 (2013), sendo representado em cada uma das Superintendências Regionais de Educação pelos Núcleos Formativos Regionais-NFR.

O documento Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (2014) estabelece as diretrizes para a implementação da política de formação continuada dos professores da rede estadual de educação, objetivando “atender às novas estratégias institucionais e no intuito de alavancar novas oportunidades, atingir objetivos globais e criar relacionamentos mais profundos com os cidadãos”, e que preconiza ainda que:

As ações formativas a serem desenvolvidas pelo CEFOPE, no âmbito da SEDU, deverão atender às necessidades teóricas, tecnológicas e metodológicas dos profissionais da educação do Espírito Santo, abrangendo as complexidades que envolvem o processo de produção de conhecimento, tais como: as políticas de inclusão, de juventude, as discussões etnicorraciais e socioambientais, culminando com as demandas da educação profissional. Cabe destacar que essas questões deverão estar sempre relacionadas ao currículo, à avaliação e à gestão e deverão ser perpassadas pelas tecnologias que estão a serviço da educação (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 15)

No entanto, ao verificarmos as ações formativas realizadas, dos anos de 2013 a 2017, notamos que nenhuma ação de formação em serviço, na Secretaria do Estado do Espírito Santo, na perspectiva da Lei 10.639/03 foi adotada nesse período. Seguem dados do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — CEFOPE e GEPED (Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação

e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério), disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação⁷³.

Nas formações realizadas no ano de 2013, cujo público-alvo foram os professores, notamos a conclusão, nesse respectivo ano, de 03 (três) formações na área de Matemática; 01 (uma) formação para professores que atuam no Programa Pré-ENEM 2013; 01 (um) curso de especialização em Tecnologias da Educação e Oficinas de Conteúdos Digitais; 01 (um) Fórum de discussão online sobre tecnologias no ambiente virtual E-Proinfo (ambiente colaborativo de aprendizagem); 01 (uma) Capacitação da Pauta Eletrônica nas escolas; 01 (uma) Oficina do Quadro Digital Interativo – QDI e 01 (um) Projeto UCA (Um Computador por Aluno).

No ano de 2014, as formações continuadas em serviço voltadas para professores foram 01 (um) Minicurso Projeto Classe Hospitalar e 02 (dois) Cursos de Libras Básicos; 02 (dois) Cursos de Libras Intermediários; 02 (duas) Oficinas Metodológicas DVDTeca Arte na Escola; 02 (duas) Formações em Educação Especial; 01 (uma) Formação na área de Altas Habilidades/Superdotação; 01 (uma) Roda de Conversa; 01 (um) Seminário de Educação Profissional; 01 (uma) Oficina de Apropriação de Resultados do PAEBES ALFA (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo); 01 (um) Encontro de Professores de 1º a 3º Ano da Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco; 01 (uma) Formação do Plano de Correção de Fluxo; 01 (um) Congresso de Educação Física; 02 (dois) Encontros de Professores de Ensino Religioso; 02 (duas) Capacitações de Xadrez Pedagógico; 02 (dois) Fóruns Estaduais de Educação Física e Arte; 01 (uma) Capacitação de Educação de Patrimônios – Vitória; 01 (uma) Formação de Matemática do 4º ao 5º ano; 01 (um) Aperfeiçoamento PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) de Matemática e Língua Portuguesa – Professores Alfabetizadores; 01 (uma) Capacitação PRONACAMPO/UCA (Programa

⁷³ <<http://sedu.es.gov.br>>

Nacional de Educação do Campo)/(Um Computador por Aluno); 01 (uma) Formação para professores do ALE (Aprofundamento de. Leitura e Escrita); 03 (três) Oficinas de TIC's (Tecnologias da Informação): Lousa Digital e Google Drive; 02 (duas) Formações Integradas SEDU/UNDIME (Secretaria de Estado da Educação)/ (União Nacional dos Dirigentes Municipais): (Temáticas da Diversidade); 01 (uma) Formação do Plano de Correção de Fluxo; 01 (uma) Capacitação de Educação em Valores; 01 (um) Encontro Anual da Associação dos Professores de Inglês do Espírito Santo – APIES; 01 (um) Congresso de Educação Física; 01 (uma) Capacitação sobre A Crônica: Um olhar sobre o Espírito Santo; 01 (uma) Formação de Inglês/Embaixada Americana; 01 (um) Café Literário 2014; 01 (uma) Capacitação de Prevenção da Gravidez na adolescência; 01 (uma) Formação em Educação Ambiental; 01 (uma) Oficina de Apropriação dos Resultados do PAEBES; 01 (uma) Oficina de Conteúdos Digitais; 01 (uma) Formação em Direitos Humanos; 01 (uma) Formação de Pedagogos do Ensino Médio – PNEM.

Em 2015, o CEFOPE e o GEPED realizaram as seguintes formações/capacitações para professores: 01 (uma) Formação Para Profissionais de Educação em Designação Temporária - PRODETEM; 01 (uma) Formação em Arte Contemporânea Brasileira: Alexandre Mury – ALEMURY; 01 (uma) Formação do PNEM - Pacto Nacional pelo Ensino Médio; 03 (três) apresentações da Metodologia Entre Jovens Língua Portuguesa do Programa Jovem de Futuro; 01 (uma) FORMAEBES - Formação Avaliação como estratégia benéfica para uma educação de sucesso; 01 (uma) Formação "Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz"; (01) uma Formação Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva – CAEEDA; 01 (uma) Capacitação dos Agentes Sociais na Prevenção do Uso do Tabaco, Álcool e Drogas; 01 (uma) Formação em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação - NAAH-S/ES; 01 (uma) Formação CAFÉ LITERÁRIO; 01 (uma) Formação

"Educadores em Ação"; 01 (uma) POUPE NA REDE Formação Continuada: Fundamentos da Educação Socioambiental; 01 (uma) 3ª FORMAÇÃO INTEGRADA "Relações Interpessoais no Ambiente Escolar: Impactos Pedagógicos"; 01 (uma) MIROES Formação para Professores de Arte "A Magia de Miró".

No ano de 2016, foram realizadas: 01 (uma) 4ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério; 01 (uma) Formação FORMAE - As Dimensões da Avaliação Escolar: o Ensino e a Aprendizagem; 02 (dois) Programa MindEduca "Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz"-Turma 1 e 2; 01 (uma) 5ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério; 01 (uma) Formação FORMAR: Curso Técnicas Didáticas Metodológicas e Ambientes em Rede; 01 (um) Curso Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva – CAEEDA; (01) uma Formação de Professores de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais.

As formações concluídas em 2017, direcionadas aos professores foi a 6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério.

Observa-se também que nas formações em andamento no ano de 2018, bem como as previstas, não encontramos nenhuma que abordasse a temática diversidade étnico-racial, em consonância com a Lei 10.639/03. As formações em andamento são as da Cartela de cursos da ESESP e Oficinas Metodológicas de Desenvolvimento Curricular - Programa English Language Fellow.

Portanto, apesar da Lei ser clara em seu artigo 26-A que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é conteúdo obrigatório, percebe-se a carência para a formação em serviço dos professores do Estado do Espírito Santo, o que consequentemente impede criar debates e discussões sobre práticas realizadas nos espaços escolares e vivenciadas em nossa sociedade.

Torna-se imprescindível questionar e destacar sobre o direito dos profissionais da educação à sua qualificação em seu próprio local de trabalho, sobretudo quando

levantamos a questão étnico-racial, assim como as várias outras expressões da diversidade, tão em pauta atualmente. Não é possível conceber práticas e discursos racistas na sociedade e, por conseguinte, no sistema de ensino e nas escolas.

"Pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se (BRASIL, 1997, p.42)." Sabemos que uma Lei, por si só, não muda a realidade, mas com esforços contínuos é possível desconstruir estereótipos e diminuir uma cultura de racismo e violência. Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. É preciso um trabalho contínuo que incentive leituras e olhares sobre história, arte, religião e literatura dos povos africanos, valorizando a diversidade sociocultural presente em nosso país.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1980, p. 39)

É importante destacar nessas frases de Paulo Freire, que a escola atua ideologicamente através de seu currículo e, tão logo ele precisa corresponder e contribuir para a formação do aluno. Descontextualizada, a educação não favorece a motivação do discente privando-o da formação de uma visão participativa, crítica e reflexiva acerca de assuntos que lhe dizem respeito.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 16 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 23 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL . Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens , códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília : Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo**. Vitória, Espírito Santo, Brasil: 2014. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/DiretrizesFormacaoContinuadadosProfissionaisdaEducacaodoEspiritoSanto.pdf>> Acesso em 17 de maio de 2018.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual Nº 10.149**. Criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil : Diário Oficial do Espírito Santo, 17 de Dezembro de 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. 2ª ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. (Coleção Canaã, v.22)

MUNANGA. Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEDU. **Secretaria Estadual de Educação**. Governo do Estado do Espírito Santo. Disponível em: < <http://sedu.es.gov.br/> > Acesso em: 02 de maio de 2018.

SEMINÁRI

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

279

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



FVC
FACULDADE
VIE DO CARIÓTIPO

IGUALDADE RACIAL E A REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAL FIOR, Marcela Morais⁷⁴

COSTA, Eliane Gonçalves da⁷⁵

Resumo

Refletir sobre a importância de discussões a respeito da diversidade em especial no campo educacional tornou-se cada vez mais constante e importante, pois os embates pelo reconhecimento das diferenças tem provocado a existência de políticas que demonstram resultados em função das lutas identitárias existem no meio social, nesse sentido, o objetivo deste artigo baseia-se em contribuir para que na educação infantil, considerando a necessidade de construir práticas para a promoção da igualdade racial, entendendo que através do conhecimento a respeito das políticas públicas existentes os educadores sejam instigados a estimular nas crianças por meio da leitura/contação de história a desenvolver o respeito à diversidade, como também a necessidade de compreendermos alguns conceitos que são importantes para o entendimento acerca da implementação de política públicas na educação, em especial na educação infantil, para que assim por meio de

⁷⁴ Aluna especial do Programa de Pós Graduação de Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix (2012), especialista em: Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2014), Gestão Pública pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2015), Séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil – Faculdade Vale do Cricaré / FVC (2017), atua como professora na Educação Infantil no Centro Educacional COOPEPI –Pinheiros/ES. E-mail: marcelinhadalfior@hotmail.com

⁷⁵ Professora do Programa de Mestrado em Educação Básica na UFES – Campus CEUNES. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP (2007). Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista Capes-PNPD.

práticas pedagógicas sejam desenvolvido no alunos a reflexão acerca do respeito às diferenças, além da desconstrução de estereótipos e preconceitos.

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

1 À guisa de introdução

A educação é essencial ao ser humano, onde o mesmo por meio dos aspectos educacionais são possibilitados à adquirir conhecimento, interagir socialmente, além de promover aprendizagens que permitem ao indivíduo ingressar em um mercado de trabalho e participar de forma efetiva da sociedade. Nesse sentido, para haver o desenvolvimento de forma integral do indivíduo, vale considerar sobre alguns aspectos que norteiam o processo educacional e social do ser humano, dentre eles, numa conjuntura específica da educação infantil, levando em consideração sobre a importância dessa fase na formação do homem, percebo a necessidade em verificar sobre a existência de políticas públicas que possibilite a superação das desigualdades, com foco nessa pesquisa sobre a desigualdade racial nessa etapa de ensino. Considera-se ainda que o direito à educação escolar é um dos aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade emancipada. Apesar do aumento gradativo no acesso ocorrido nas últimas décadas, a educação no Brasil, mais especificamente a educação infantil, ainda se constitui em um privilégio.

Vale considerar que, as discussões a respeito da diversidade tem sido principalmente no campo educacional cada vez mais constantes, onde os embates pelo reconhecimento das diferenças tem provocado a existência de políticas que demonstram as lutas identitárias existem no meio social. Tais embates são desafios

que devem ser enfrentados dentro dos diferentes contextos existentes na vida social. Diante disso, a abordagem acerca da pluralidade cultural tem sido o motivo de controvérsias e polêmicas, isso demonstra sobre a existência de obstáculos em lidar com temáticas que abordam sobre o enfrentamento da discriminação racial. (PEREIRA e COSTA, 2015)

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

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

Movida pelo inquietação constante em aprofundar o conhecimento a respeito das relações que norteiam a educação infantil, por estar altamente inserida nesse contexto, o objetivo deste artigo se baseia em contribuir para que na educação infantil sejam construídas práticas para a promoção da igualdade racial, onde que através do conhecimento a respeito das políticas públicas existentes, os educadores sejam instigados a estimular nas crianças por meio da leitura/contação de história o respeito à diversidade.

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

2 Conceituando políticas públicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Compreendendo a respeito da concepção de Educação Infantil

Para uma abordagem acerca do conceito de educação infantil, vale considerar tais compreensões a luz da legislação, sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 em seu Art. 29 define como sendo: "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Semelhante ao conceito da LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil conceitua educação infantil como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

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

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

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

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

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

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade destaca ainda sobre as possibilidades de aprendizagem que a interação proporciona à qualquer criança.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem. (BRASIL, 2006), p. 15)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Visto isso, Rosemberg, (2012, p.32) destaca que juntamente com outros movimentos sociais, os movimentos negros se organizaram por volta do final da década de 70 e tiveram como marco político o nacionalismo e as políticas esquerdistas, no qual tais marcos demonstram um diferencialista antirracismo. Assim, D'Adesky (2001, p. 161) diz contribui dizendo que "considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalhou uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo".

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

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

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

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do

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

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

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade.

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

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

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

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

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

É válido contemplar nesta pesquisa ainda sobre a maneira como é abordado a questão racial na escola, visto que, conforme Santana (2006, p. 44) destaca:

Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silencia diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras.

Corroborando com Santana, Mariosa e Reis (2011, p. 51) apontam que "a carência da devida valorização das características físicas e culturais dos negros acaba por resultar em rejeição das crianças negras de sua ancestralidade e todos os símbolos a elas relacionados, prejudicando sua identidade em formação".

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se compreender sobre a importância de utilizar estratégias didáticas como a contação de histórias que contemple a literatura afro-brasileira como meio de quebra de estereótipos que venham a possibilitar a criança, em especial a criança negra, a sua valorização como ser humano, pautada no respeito, proporcionando-as a se relacionarem de maneira harmônica, na perspectiva assim da desconstrução de preconceitos que ainda se fazem altamente presente na sociedade brasileira.

5 Conclusão

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

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

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

6 Referências

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

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

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

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> acesso em: 10 jun. 2018.

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

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

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

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

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

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

MARIOSAS, G. S.; REIS, M. G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Est. Literária*, v. 8, p. 42-53, dez./2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

SEMINÁRI

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

294

Realização: 
Universidade Federal
do Espírito Santo

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



RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 7

DISCUSSÕES ACERCA DE CULTURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

QUINQUIM, Marli;

RANGEL, Gleisiele Saraiva;

SALIM, Maria Alayde Alcantara⁷⁶

As discussões que versam sobre as questões culturais e étnico-raciais em seus desdobramentos no ambiente escolar, vêm ganhando, cada vez mais, espaço no meio acadêmico com pesquisas que apresentam a escola como um lugar de formação para o convívio e respeito à diversidade cultural e racial existentes no seu contexto. Esse direcionamento do olhar para a diversidade se faz, em grande parte, pela ascensão dos Estudos Culturais que exercem grande influência nas análises da escolarização, pois "[...] questionam que sujeito o projeto hegemônico está formando tendo em vista a atual sociedade, marcada pelas desigualdades e pelas diferenças culturais" (NEIRA, 2016, p.368). O autor ainda acrescenta que "[...] a cultura, permeada pelas questões de poder, concretiza políticas de identidade e influencia definitivamente naquilo que é valorizado, ou não, pelo currículo escolar" (NEIRA,

⁷⁶ Mestrado em Ensino na Educação Básica, Ceunes, (São Mateus), Universidade Federal do Espírito Santo.

2016, p 368). Nessa linha de pensamento, este trabalho teve como objetivo: investigar como e, em que proporção, a área acadêmica da Educação Física tem discutido essas demandas, tomando por base a RCBE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte).

Este tipo de trabalho justifica-se ao compreendermos a necessidade e a iminência de se discutir temáticas dessa natureza em todas os campos do conhecimento e, ainda, por reconhecermos na Educação Física um potencial, para abordar em suas aulas, o respeito a diversidade cultural e étnico-racial.

A escolha da RCBE se deu pela abrangência de temáticas variadas em suas publicações, conferindo a este estudo maiores possibilidades de investigação. Foi analisado o Volume 39 com 4 números publicados e o Volume 40 com 2 números. Buscamos em cada número, artigos que tivessem, de forma geral, aqueles que abordassem ou fizessem algum tipo de referência a temática étnico-racial, em seguida passamos à leitura dos mesmos de onde foi sintetizada a ideia central de cada um, como pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Artigos com temática referente à temática étnico-racial publicados nos volumes 39 e 40

PERÍODO	TÍTULO	AUTORIA	TEMÁTICA ABORDADA
Janeiro – março/2017	-	-	-
Abril- junho /2017	Futebol, raça e identidade nacional: uma análise do desempenho dos jogadores nos jogos preto x branco	ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves	Análise de reportagens publicadas em jornais, acerca dos jogos de futebol entre brancos e negros realizados nas décadas de 20 e 30 (séc. XX) em comemoração ao dia da abolição da escravidão. Buscando observar os elogios feitos ao desempenho dos jogadores negros.
Julho – setembro/2017	Mojudara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física	BINS, Gabriela Nobre; NETA, Vicente Molina	Apresenta discussões acerca das possibilidades do trato das questões étnico-raciais na Educação Física. Relata experiências de um professor da rede pública de Porto Alegre que usa os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia de trabalho para estruturar sua prática pedagógica.
Outubro – dezembro/2017	-	-	-
Janeiro – março/2018	Entre projetos de corpo e de nação: sobre "Educar los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza	VAZ, Alexandre Fernandez	A resenha do livro perpassa pela discussão das estratégias de politização dos corpos nas décadas de 1920 e 1930 em combate ao crioulismo. Com proposições dos modos de educar os corpos e de como uma nação não deve ser. Educar, nesse sentido, significa politizar e preparar para vida pública. Adverte que a política

	y eugenesia en Argentina y Brasil"		aparece como um conjunto de estratégia de dominação para modernizar, aperfeiçoar e higienizar os corpos.
Abril – junho/2018	Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica de pesquisadores	LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle	Discute o papel da cultura na produção de conhecimento em educação física no Brasil e identifica como alguns pesquisadores o percebem na área e em sua própria produção teórica.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da pesquisa

O quadro (1) demonstra que foram encontrados apenas quatro artigos em nossa linha de investigação, com abordagens diferenciadas do tema. Desses, apenas um está relacionado à Educação Física Escolar, já os demais evidenciam questões de natureza histórica e a importância da cultura para a formação do indivíduo.

Mediante os dados apresentados, apontamos a necessidade de, nas aulas de Educação Física, serem mediadas ações pedagógicas que perpassem pelas discussões de corpo e raça para o fortalecimento do convívio e respeito a diversidade cultural e racial existentes na escola, a partir da incorporação dos "[...] pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado e de suas produções identitárias." (NEIRA, 2006, p. 83) de forma dialética e que potencialize o processo de formação de identidades, e não mais contribua para o fortalecimento de práticas dominantes, opressoras, pois, ainda conforme Neira (2006, p. 83) é preciso que o trabalho com as manifestações culturais não seja desenvolvido a partir do ponto de vista do colonizador branco.

Após análise dos resultados podemos constatar que as publicações na área da Educação Física no que diz respeito à temática étnico-racial apesar do vasto campo de possibilidades a ser explorado pela academia na relação Educação Física e as temáticas culturais e étnico-raciais tem acontecido timidamente. Essa constatação nos remete à emergência de discussões mais aprofundadas por parte dos pesquisadores da área, com o propósito de romper com antigos paradigmas que

durantes muitos anos colocaram apenas a cor ou a cultura de um grupo hegemônico como dignos de serem abordados no currículo escolar, pois como aponta Silva (2007) o currículo é um campo de disputa de poder e valida os conhecimentos da cultura hegemônica e dominante em prevalência as culturas consideradas minoritárias.

Referências

NEIRA, Márcio Garcia. O Currículo de Educação Física e o Posicionamento dos Sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

NEIRA, Márcio Garcia. O Currículo Multicultural da Educação Física: "o currículo multicultural da Educação Física". **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Vol. 5, n. 2, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 7

BONECAS E HISTÓRIAS: uma proposta pedagógica de valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil

PIAGGE, Ana Cláudia Magnani Delle⁷⁷

SOUZA, Tatiane Pereira de⁷⁸

Resumo

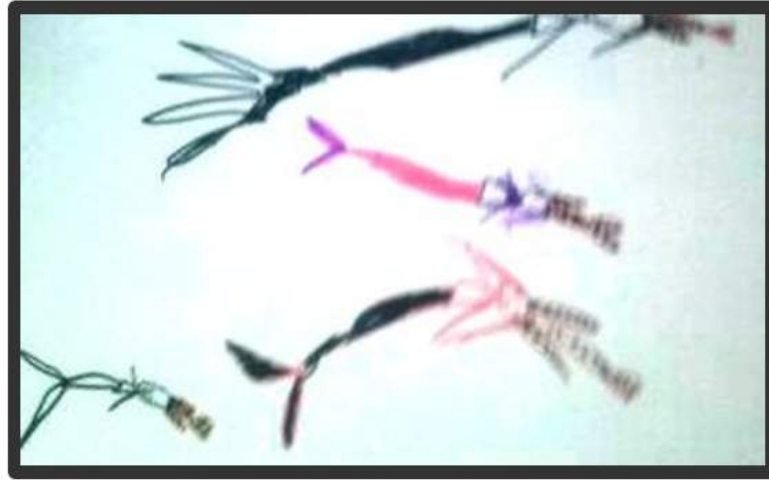
De que forma, crianças que não veem bonecas semelhantes aos marcadores de sua identificação étnico-racial, poderão desenvolver sua formação identitária, sua aceitação corporal e, conseqüentemente, constituir-se como pessoas plenas que se reconhecem positivamente? Esse minicurso tem por objetivo refletir como o brincar com bonecas de diversas culturas e identidades, pode contribuir para relações positivas entre a corporeidade e a representatividade, como processos em construção nas e por meio das crianças. Nossa hipótese é de que a reflexão filosófica durante a confecção desse brinquedo, propiciará a criança estabelecer um diálogo com a fantasia construindo suas percepções de mundo, contribuindo para a formação de sua identidade. Partindo dessa atividade lúdica, que envolve bonecas e histórias, estimamos contribuir para o desenraizamento de práticas ofensivas à

⁷⁷ Artesã, contadora de histórias e graduanda em Pedagogia, UNESP/FCLAr, GEPIFE (UNESP-CNPQ). UNESP PROEX. Email: anaclmagnani@gmail.com

⁷⁸ Congadeira, Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Ciências Sociais, UNESP/FCLAr-AKOMA - CLADIN-NUPE-LEAD (UNESP-CNPQ), CAPES. Email: afritati@gmail.com

diversidade. Nesse sentido, propiciar o ato de pensar através do brincar com bonecas, pode favorecer diálogos sobre a diversidade presente na escola. Elaborando situações de ensino e aprendizagens que favoreçam o pensar, de maneira lúdica, estabelecemos uma interface de diálogo entre a educação e a filosofia, na construção do ser humano. Sendo a filosofia, uma área do conhecimento essencial para a formação do sujeito reflexivo, entendemos que as crianças devem, desde muito cedo, desenvolver práticas de reflexão, utilizando objetos acessíveis à elas, tendo a intenção de materializar as ideias propostas. Espera-se com esse trabalho, contribuir para o fortalecimento e construção de identidades de crianças, cujas diferenças e diversidades sejam características e marcas de valorização, reconhecimento e respeito à alteridade, e não alvos de estigmas, preconceitos e racismo.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Infância. Diversidade. Bonecas.



Caderno de Trabalhos - Eixo 8

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 8

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS EM SUAS MÚLTIPLAS PRÁTICAS E
RESISTÊNCIAS

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 8

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO MEDIADA PELA LITERATURA DE CORDEL

KVALEK, Débora Schmitt⁷⁹

GUILHERME, Kelly Nay de Souza²

HOFFMAN, Marjorie Poliana³

Resumo

O ensino de ciências naturais na escola do campo deve trazer a reflexão epistemológica que permita a compreensão da relação existente entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Defendemos um ensino de história da ciência, numa abordagem liberal, realista e contextual, numa formação universitária que privilegie e assuma o compromisso com a aprendizagem significativa, promovendo a motivação, criatividade e construção do conhecimento. Nesse sentido, a literatura de cordel pode tornar-se importante aliada no estudo da história da ciência, pois, através dos versos de cordel, podem ser discutidos assuntos que têm relação com o contexto histórico, social, religioso, político, econômico que permeiam a construção da ciência. Assim sendo, este trabalho traz em primeiro momento uma discussão teórica sobre aspectos relacionados à história da ciência, ao cordel como recurso pedagógico e ao contexto da educação do campo. No segundo momento, a pesquisa relata uma experiência com quinze alunos do oitavo período do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que, após discussões sobre o desenvolvimento histórico e filosófico da ciência, foi solicitada a realização de uma poesia de cordel. O objetivo da atividade foi levar a um retorno e reconhecimento das raízes da ciência e suas próprias raízes, o seu perfil cultural, usando a literatura

⁷⁹ Professora do curso de Educação do Campo do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: quimicadebora@hotmail.com

^{2 3} Licenciandas em Pedagogia. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo.

de cordel como um instrumento estimulador. Nessa perspectiva e, baseado no poder pedagógico do cordel construído coletivamente, na beleza sonora e ritmista dos versos, a utilização da literatura de cordel como ferramenta didática tornou-se importante estratégia para desenvolver o conhecimento crítico acerca da história da ciência.

Palavras-chave: História e filosofia da ciência. Educação do Campo. Literatura de Cordel. Ensino de Ciências.

Introdução

A educação em ciências implica a introdução do indivíduo na cultura, de certa forma que as teorias tenham conexão entre si e entre o contexto ético, religioso, cultural, econômico e político de sua época, superando as fragmentações do conhecimento. Nesse sentido, defendemos um ensino de ciências numa abordagem liberal, realista, contextual e crítica, numa formação universitária que privilegie e assuma o compromisso com a aprendizagem significativa, que promova a motivação, criatividade e construção do conhecimento.

Diante disso, o ensino das ciências na escola do campo deve explorar a interação entre a ciência e o intelectual e as tradições culturais em que está incorporada, ou seja. Além disso, a ciência tem uma história que pode demonstrar sua relação com o mundo e pode iluminar os problemas contemporâneos. Faz-se importante, igualmente, destacar que a atual historiografia da ciência deve trazer a reflexão epistemológica que permita a compreensão da complexa relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (MARTINS, 2006). Tem-se a crítica às concepções defendidas na antiga historiografia que apresentavam uma visão neutra e cumulativa da Ciência (socialmente neutra), bem como a tendência em apresentar a história da ciência no ensino de forma descontextualizada e baseada na transmissão de conteúdo.

Matthews (1995) argumenta que existe uma relevante preocupação com o cenário do ensino de ciências, em que vem sendo diagnosticada uma significativa falta de reflexão sobre a natureza da mesma, com a abordagem de conteúdos de forma descontextualizada, privilegiando conceitos e fórmulas. O autor defende ainda que a inserção da história da ciência no ensino denota um relevante potencial didático, possibilitando um aprendizado com uma compreensão mais sistemática e relevante da natureza da ciência. Enfim, a história da ciência proporciona que o estudante conheça, além da teoria, o contexto em que se deu a construção desta ao longo da história, os erros, divergências, controvérsias e interesses envolvidos nessa construção.

Já a literatura de cordel é considerada um dos campos literários mais férteis e interessantes, adquirindo sua importância, devido à maneira como tem enfatizado aspectos da vida cotidiana e acontecimentos que fazem parte da sociedade brasileira. Através dos folhetos, são discutidos assuntos que têm relação com o contexto histórico-social, religioso, político, econômico, ou seja, a realidade que cerca o indivíduo. Nesse sentido, a literatura de cordel, pela sua importância educacional e cultural, pode tornar-se aliada no estudo da história da ciência, contribuindo para um ensino de forma criativa e motivadora.

Envolvendo discussões desta temática na disciplina de História da Ciência (HC), no curso de Licenciatura em Educação do Campo, este trabalho relata uma experiência com uma turma de 15 alunos do 8º período do curso. Na aula de História da Ciência, após discussões sobre o desenvolvimento histórico e filosófico da ciência, foi solicitada a realização de uma atividade, levando-os a retornar e reconhecer as raízes da ciência e suas próprias raízes, o seu perfil cultural, usando a literatura de cordel como um instrumento estimulador. Nessa perspectiva, a utilização da literatura de cordel como ferramenta didática torna-se importante

estratégia para desenvolver o conhecimento acerca da história da ciência, em sala de aula.

Metodologia

O estudo se desenvolveu mediante três etapas: no primeiro momento houve uma aula expositiva dialogada para conhecimento de como a ciência evoluiu através dos tempos, tendo como referencial o livro "O que é História da ciência", de Ana Maria Alfonso Goldfarb⁸⁰. No segundo momento, a literatura de cordel foi discutida conforme literatura científica pertinente à temática e, no terceiro momento, foi solicitado que os discentes realizassem versos de cordel, numa abordagem crítica da história da ciência.

A Educação do Campo é estruturada em dois momentos pedagógicos: o Tempo Comunidade (TC), compreendendo a vivência na comunidade rural, e o Tempo Universidade (TU), que compõem a proposta de educação chamada de Pedagogia de Alternância. Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido paralelamente no TU e no TC, às aulas de História da Ciência, que se tornou inspiração para inserir o tema do cordel e usar essa literatura como ferramenta pedagógica.

A História da Ciência para o entendimento dos conceitos científicos

A História da Ciência como disciplina do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, deve conectar a ciência, não só à sua história, mas a tópicos de filosofia, literatura, psicologia, tecnologia, comércio e teologia, bem como interconexões com a cultura - as artes, ética, religião, política - mais amplamente. O sentido que se dá à História da Ciência deve ser amplo, tendo significado na vida do camponês e em suas lutas sociais.

⁸⁰ ALFONSO-GOLDFARB, Ana M. O que é História da Ciência. 2 Ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.

O docente deve abordar como a ciência tem se desenvolvido, em conjunto com outras disciplinas, em interdependência mútua, dentro de uma cultura, de uma sociedade, sendo que essas conexões devem ser exploradas na disciplina, objetivando humanizar a visão da ciência, mostrando-a como um processo e não como um produto acabado. Sendo assim, a história da ciência pode promover uma compreensão melhor da construção e dinamicidade do conhecimento científico ao longo do tempo.

No ensino, a HC pode contribuir para salas de aulas mais desafiadoras, aprimorando o raciocínio e as habilidades de pensamento crítico, numa compreensão mais completa e sistêmica do assunto científico. Pode ajudar a superar o "mar da falta de sentido" (MATHEWS, 1991), em que fórmulas e equações são recitadas sem o conhecimento do que significam nem que se referem. Outra contribuição da HC no ensino é com uma formação epistemológica dos docentes, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais autêntica da natureza da ciência, pois esta influencia na forma como abordam os conteúdos, como eles ensinam e a mensagem que eles transmitem aos alunos. Sem esse conhecimento, professores correm o risco de apresentar versões truncadas dos currículos, visão da ciência como verdade absoluta, fatos históricos como exemplos ou ilustrações de um conteúdo científico, sem análise ou crítica. Como educadores, precisam saber algo sobre como o conhecimento surgiu, como suas reivindicações são justificadas e quais são suas limitações, para um ensino significativo e contextualizado

A Educação do campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizado pelo Departamento de Educação e Ciências Humanas, é ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo e está vinculado pedagógica e administrativamente ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo, que segue os ordenamentos

administrativos definidos pelas instâncias deliberativas superiores da UFES⁸¹. O curso pretende habilitar educadores que atuam em atividades docentes em escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; educadores que atuam em processos de escolarização básica de jovens e adultos em comunidades camponesas; pessoas que atualmente coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; pessoas que atuam em diferentes setores e movimentos sociais do campo e egressos dos cursos de ensino médio da educação do campo.

São consideradas populações do campo os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Já a escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

O estudante da escola do campo possui uma visão de mundo muito rica, onde cultura, misticismo, saberes populares e tradições devem ser valorizados e ampliados pelo conhecimento científico, num conhecimento construído e contextualizado. O licenciado em educação do campo, tendo noção dessa diversidade de saberes, deve agir respeitando o contexto regional existente, tanto no quesito histórico, social, cultural, como ambiental, numa ação que interaja com os interesses e não desvalorize ou iniba a história dos conhecimentos existentes no

⁸¹ UFES.CEUNES. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. CEUNES: São Mateus, 2012.

local. Se as licenciaturas formassem professores de ciências com esse perfil, muitos dos problemas da educação científica do mundo ocidental seriam diminuídos, analisa Matthews (1991).

A Literatura de cordel como ferramenta didática no ensino de História da Ciência

A literatura de cordel, segundo Pagliuca et al. (2007), caracteriza-se por folhetos escritos e impressos, com ilustrações nas capas na forma de xilogravuras feitas com canivetes, estiletes e desenhos espontâneos. Segundo a história, o cordel foi assim denominado porque em Portugal era exposto em barbantes para vendas em locais públicos. Surgiu na Península Ibérica, e, segundo Teixeira (2008), uma das primeiras formas de cordel conhecidas no Brasil foi a cantoria de viola do grupo de poetas da Serra do Teixeira, no Estado da Paraíba, no final do século XVIII. Eles criaram as sextilhas⁸² sete silábicas. O poeta Agostinho Nunes da Costa (1797-1858) foi o primeiro cantador conhecido de tal grupo.

Ainda de acordo com Teixeira (2008), apenas no século XIX tem-se registro, no Brasil, das primeiras impressões de folhetos de cordel, sendo precursor o poeta Leandro Gomes de Barros (1868-1919). Por longo período, traduziu-se como único meio de comunicação nas zonas rurais, sobressaindo-se no Estado do Ceará, particularmente, no município de Juazeiro do Norte.

Mesmo com afirmações de vários autores de estudos sobre literatura de cordel de que há a influência de várias partes do mundo em nossos folhetos, os cordelistas falam dessa poesia como "puramente brasileira". Barroso (2006, p. 30), explica que nessa afirmativa dos poetas "está implícito um aspecto muito importante da formação e reconstrução da cultura popular: a resignificação da cultura européia em terras brasileiras". Por isso, ela continua conceituando a "cultura como resultado de um

⁸² Sextilhas é a classificação dada aos folhetos com seis versos em cada estrofe; septilhas, sete versos; quadra, quatro versos e assim por diante. A divisão silábica também é importante para a métrica do cordel. Se o cordel começa com sete sílabas poéticas no primeiro verso, os versos restantes também devem ter sete sílabas, o mesmo se aplica se ele começar com quaisquer outras quantidades de sílabas poéticas.

processo contínuo, onde se inserem os significados das práticas sociais da vida diária do indivíduo" (TEIXEIRA, 2008, p. 13).

Na década de trinta, o cordel tornou-se importante fonte de lazer e informação, que socializava as pessoas, que se reuniam para ouvi-los, superando outros meios de comunicação, inclusive o jornal.

A partir da década de 1950, com a grande migração de nordestinos para o Centro-Sul, a literatura de cordel foi propagada nessa região. Os cordelistas entrevistados por Assis Ângelo justificam essa migração pela maior facilidade de venda de folhetos no local: 'Tanto no Rio como em São Paulo é muito mais fácil ganhar dinheiro do que no Nordeste' (TEIXEIRA, 2008, p. 15).

Já na década de 60, o Cordel passou por uma crise, voltando a adquirir importância em 1970, quando um público mais "letrado" (TEIXEIRA, 2008) começou a se interessar, passando também a ser, além de lazer e informação, fonte de estudo, sendo inclusive vendidos em livrarias e feiras de artesanato.

Porém, mesmo sendo disseminados para diferentes públicos, os folhetos perderam um pouco o lugar para outras mídias, mais modernas. Mesmo assim, hoje, o cordel ainda faz sucesso em estados como Pernambuco, Ceará, Alagoas, Paraíba e Bahia, não apenas em virtude do menor preço, mas, também, pelo tom humorístico dado às histórias contadas e pela possibilidade de retratar fatos da vida cotidiana da cidade ou da região.

O sucesso dos folhetos deve-se a um conjunto de fatores, entre os quais se destaca a forte relação com a oralidade mantida por essas composições e a própria estrutura narrativa e formal dos poemas, podendo, portanto ser empregada a literatura de cordel na vida estudantil, como estratégia de ensino. Além disso, merece lembrança a forte relação com a oralidade mantida por essas composições. Os folhetos são eficazes, por serem escritos segundo um padrão que favorece leituras em voz alta.

Na busca pela interdisciplinaridade, motivação dos estudantes e contextualização dos conteúdos, a literatura de cordel pode ser uma importante

aliada, principalmente na Educação do Campo, onde a responsabilidade por uma educação que envolva sensibilidade, criticidade, criatividade e argumentação é relevante.

Resultados e discussões

A história da ciência pode contribuir para um ensino mais interessante e crítico da natureza da ciência, numa dimensão histórica, cultural, política, social e econômica. Já as Licenciaturas devem estimular aulas interdisciplinares, criativas, dinâmicas, desenvolvendo habilidades necessárias para o mundo atual, onde criatividade, autonomia, senso crítico, e um olhar amplo ao desenvolvimento científico estejam presentes, juntamente com habilidades de escrita, leitura e interpretação. Sendo assim, ao utilizar o cordel, o aluno é desafiado a ser criativo, interpretar, e a usar os conhecimentos científicos na construção do conhecimento. Ferramentas didáticas como essa rompem com o ensino tradicional e seguem rumo ao ato de superar "a prática educativa em si mesma" (FREIRE, 1996, p. 21).

Partindo de uma concepção que considera o cordel como uma manifestação artística popular da cultura brasileira, os licenciandos em Educação do Campo, após estudo sobre aspectos históricos e filosóficos da ciência, expressaram seus conhecimentos, de maneira criativa. A criação dos versos de cordel, pelo seu teor pedagógico e educativo, favoreceu e facilitou o ensino, permitindo que o educando expressasse sua visão crítica da história da ciência. O cordel possibilitou a interação de vários saberes: populares, científicos, místicos, culturais, artísticos, envolvendo ritmo, poesia, linguagem, história.

Abaixo os versos de Cordel realizados pela aluna Shila Joaquim:

Cordel do tempo Ciência

Peço às musas da ciência
Para em versos contar

A trajetória humana
A que pretende desvendar
Os segredos que a vida
Não se cansa de criar

Escola de Alexandria
Primeiro será saudada
Foi lá no Delta do Nilo
Que começou a empreitada
Muitos gregos estudando
A história tão amada

Tudo era a natureza
Com seus quatro elementos
Fogo, ar, terra e água
Sustinham o firmamento
Matemática, poesia
A geometria era alimento.

Tinha Tales de Mileto
Parmênides e Platão
Até o Aristóteles
Que sabia um montão
O Pitágoras veio antes
Mas não era exceção

Muitos sábios eles eram
Cientistas naturais
Que buscavam a verdade
Com suas mentes geniais
Que plantaram ciência
Para os dias atuais.

Quando veio o cristianismo
E a fé foi revelada
O mundo ficou explicado
De forma beatificada
O cientista era o padre
A ciência era calada.

Geocentrismo era lei
Tudo era bruxaria
E o fogo era o castigo

E ninguém mais duvidaria
De que a fé era o alicerce
Da beata teoria.

Galileu desconfiou
E não quis acreditar
E pro mundo ele olhou
De forma bem singular
Número por toda parte
Só queria aprofundar

Telescópio foi por ele
Que passou a ficar forte
Queda livre e termômetro
Foi ele criou o norte
Físico inteligente
Era um ser de grande porte.

A ciência evoluiu
E a razão se despontou
E Descartes que era gênio
Um discurso inventou
Com um método científico
A pesquisa impulsionou

A razão tomou a frente
Tudo era racional
Separou coisa e sujeito
De um modo sem igual
O mundo era uma máquina
E Deus era o capital.

A razão sem coração
Só nos causa muito mal
Mundo máquina espanta
Meio ambiente e animal
Descobertas foram muitas
E o saber ficou formal.
A ciência com o tempo
Perdeu sua autonomia
O cientista virou crente
Pesquisa mercadoria
E o povo ficou pobre
Sem a fé na academia.

O saber nunca parou
Ele avança e retrocede
A razão que fragmenta
Reduz, determina e expede
Deu lugar para sistêmico
Agora é orgânico que procede.

Salve a Física Moderna
Com o quantum que reluz
Salve a ecologia
A ciência que traduz
Todo o entrelaçamento
Que só a vida produz.

Salve Newton e Pasteur
Salve Ilya Prigogine
Salve todos os cientistas
Salve Marie Curriê
Salve todos os saberes.

Conclusões

Este trabalho relatou uma aula, onde os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, como poetas populares, retrataram a história da ciência em versos, levando a uma compreensão mais ampla da ciência, cultura, política, economia, sociedade, ambiente, no contexto maior da vida humana. Desta forma, o trabalho alcançou seu objetivo, que foi levar os alunos a um retorno e reconhecimento das raízes da ciência e suas próprias raízes, usando a literatura de cordel como um instrumento estimulador.

Referências

- ALFONSO-GOLDFARB, Ana M. **O que é História da Ciência**. 2 Ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HARRE, R.: 1983, 'History & Philosophy of Science in the Pedagogical Process', in R. W. Home (ed.), **Science Under Scrutiny**, Reidel, Dordrecht, pp. 139-157.

MARTINS, I. P. Educação em Ciência, Cultura e Desenvolvimento. In: PAIXÃO, M. F. (Org.). **Educação em Ciência, Cultura e Cidadania: Encontros em Castelo Branco**. Coimbra: Alma Azul, 2006.

MATTHEWS. M.R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 12, n. 3: p. 164-214, dez. 1995. p n164-214.

MATTHEWS, M. R. Ernst Mach and Thought Experiments in Science Education, **Research in Science Education** 18, 251-258, 1989a.

MATTHEWS, M. R. (ed.): 1991, **History, Philosophy, and Science Teaching: Selected Readings**, OISE Press, Toronto.

Pagliuca LMF, Oliveira PMP, Rebouças CBA, Galvão MTG. LITERATURA DE CORDEL: VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2007 Out-Dez; 16(4): 662-70.

PORTO, P. A. História e filosofia da ciência no ensino de química: em busca dos objetivos educacionais da atualidade. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p. 159-180.

TEIXEIRA, **Literatura de cordel no Brasil: os folhetos e a função circunstancial**. Trabalho de conclusão de curso. Brasília: UniCEUB, 2008.

UFES. CEUNES. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. CEUNES: São Mateus, 2012.

GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MST/ES: AVANÇOS E DESAFIOS

PEREIRA, Edinéia Rosa da Silva⁸³

Resumo

O presente artigo aborda a temática da Gestão Democrática a partir da abordagem conceitual, das características básicas na visão de autores como Luckesi (2007), Paro (2006) e Gadotti (2004) da legislação brasileira como a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional de Educação /PNE – 2011/2020. De maneira peculiar, o tema analisa de que forma tem se constituído a gestão em escolas de ensino básico em áreas de assentamentos do Movimento Sem Terra, no estado do Espírito Santo, discutindo os avanços e desafios no processo da gestão escolar, considerando a efetivação da Proposta Pedagógica do MST e a interferência do Estado neste percurso. A gestão democrática constitui-se uma discussão ampla que remete ao projeto de sociedade e de educação que se quer engendrar, ou seja, está no bojo da luta de classes. Neste sentido, o MST que é uma organização pujante tem sido referência a nível nacional e estadual pela resistência ao modelo de educação neoliberal que fomenta os valores capitalistas e por apresentar uma proposta pedagógica que visa à formação integral do ser humano, para que estes possam intervir significativamente no processo de transformação social.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação Básica. Proposta Pedagógica.

Introdução

⁸³Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica – UFES/CEUNES, Licenciada em Pedagogia pela UFES e em História pela UNIUBE. E-mail: pereiraedineia@hotmail.com

A discussão acerca da gestão educacional continua atual e pertinente, sobretudo ao considerar a necessidade de fortalecer as práticas democráticas no ambiente escolar. A Gestão Democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Engloba as ações curriculares, os processos internos às unidades escolares, ao sistema de ensino e às políticas públicas de educação.

O princípio da gestão democrática é garantido pela legislação brasileira e deve estar presente na esfera federal, estadual e municipal. Todavia, Mendonça (2001, p.84) afirma que a educação brasileira experimentou uma democratização tardia e que a mesma foi criada e cevada para servir à elite, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. Essa característica ilustra os dilemas ainda atuais em nossa educação como a necessidade de se elevar o acesso à escolarização, bem como pautar os princípios da gestão democrática: autonomia, cooperação, respeito às diversidades, relação dialógica.

De maneira específica, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem buscado construir uma proposta pedagógica baseada em princípios democráticos com a implantação de vários instrumentos que favorece a participação de toda a comunidade escolar. No entanto, são muitos os desafios encontrados haja vista que as escolas de assentamentos são geridas pelo Estado, que por sua vez, não tem interesse em fortalecer a educação da classe trabalhadora.

Diante do exposto, este artigo tem como escopo discutir, por meio do referencial teórico e da pesquisa documental, como tem se efetivado a gestão escolar em áreas de assentamentos do MST no Espírito Santo.

O texto está organizado em alguns tópicos. O primeiro apresenta um olhar sobre a gestão democrática e ensino público no Brasil sob a ótica dos marcos legais

como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Projeto de Lei do PNE – 2011/2020 e das ideias de autores que discutem a temática.

O segundo tópico discorre sobre a gestão democrática em escolas do Movimento Sem Terra no Espírito Santo, elenca algumas práticas exitosas que contribuem para sedimentar a participação da comunidade escolar, bem como apresenta algumas medidas adotadas pelo governo Paulo Hartung que tem se caracterizado como um retrocesso para a educação do campo e para as escolas de assentamento.

1 Gestão Democrática e Ensino Público no Brasil

A partir da década de 80, período da redemocratização do Brasil, a demanda da educação pública passou a intensificar o debate sobre a gestão democrática com a compreensão de que a qualidade do ensino está atrelada ao tipo de gestão realizada no contexto escolar, considerando que a educação eficaz para viabilizar e promover a cidadania perpassa a concepção de educação, de homem e de sociedade.

A luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade e democrática ganha força com a promulgação da Constituição Federal/88 (Art. 206) que estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática do ensino na forma da lei, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Outro marco, enquanto lei complementar da educação, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. O art. 214 da Constituição Federal dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação

– PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, o caráter democrático é reforçado, e deve ocorrer por meio da gestão democrática, conforme descrição:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O artigo 15 também trata da gestão democrática da escola ao falar de graus de autonomia que devem ser garantidos pelos sistemas de ensino:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

No Projeto de Lei do PNE – 2011/2020 encontra-se ainda a seguinte consideração acerca da gestão democrática da escola:

Gestão Democrática: referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, constitui uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontrados pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

Percebe-se que para uma gestão ser de fato democrática, faz-se necessário a participação efetiva de todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico. E para que isso ocorra, é preciso desprender das tradições corporativas e clientelistas fomentadas ao longo da história brasileira.

Essa visão de gestão democrática é compartilhada por Luckesi (2007, p.15), segundo a qual afirma que "Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade". Deste modo, afirma o autor, a "cara da escola" decorre da ação conjunta de todos esses segmentos.

Neste sentido, as novas relações escolares precisam romper com o preceito positivista e calcar suas bases em um modelo de gestão que propicie participação, corresponsabilidade e compromisso, numa concepção de educação desenvolvida no eixo da horizontalidade viabilizando a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes.

Partindo desse pressuposto, existem vários instrumentos que contribuem para que a escola cumpra o seu novo papel social, tais como: elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico; implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), criação e fortalecimento do Conselho ou Colegiado Escolar e de organizações associativas da escola como representantes de turma e Grêmio Estudantil. Entretanto, é importante salientar que a existência dos mesmos não implica necessariamente na efetivação de uma gestão participativa e democrática. É preciso potencializar a participação, a contribuição e o engajamento de cada segmento nas discussões e tomadas de decisões inerentes a todo processo pedagógico e não meramente na resolução das questões burocráticas.

Neste caso, é oportuno mencionar as ideias de Paro (2006, p. 12) quando se referiu aos órgãos colegiados:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos.

Contudo, não é fácil consolidar uma gestão participativa. Neste sentido, Gadotti (2004) visando uma escola pública popular e democrática com qualidade, aponta alguns pressupostos e parâmetros fundamentais: 1º) Capacitar todos os segmentos; 2º) Consultar a comunidade escolar; 3º) Institucionalizar a gestão democrática; 4º) Lisura nos processos de definição da gestão e 5º) Agilização das informações e transparência nas negociações.

Ainda de acordo com Gadotti (2004) a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior no seio da própria sociedade. É uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. E assim, a eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo.

Sobre as dificuldades e resistências aos processos democráticos de gestão, Mendonça (2001) apresenta a visão de representantes do poder público, responsáveis direta ou indiretamente pela administração dos sistemas de ensino:

Na visão desses representantes do poder público, a interferência dos coronéis da política, a interrupção de políticas de governo, o excessivo poder dos burocratas, a cultura pouco democrática, o corporativismo dos profissionais, a desconfiança da sociedade em relação ao Estado e suas iniciativas são alguns dos fatores que emperram a execução mais profunda de políticas de governo voltadas para a democratização da gestão dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2001, p. 94).

Nota-se que a gestão democrática é um princípio resguardado na legislação brasileira. No entanto, a sua consolidação não é tarefa fácil, haja vista que o Estado

brasileiro surge alicerçado numa visão liberal, conservadora, escravocrata, centralista, latifundiária, enfim, para atender o interesse da classe dominante. Esses ranços podem ser observados desde as políticas neoliberais de uma forma geral, quanto na relação que se estabelece no ambiente escolar.

2 A gestão democrática em escolas do movimento sem terra no espírito santo: avanços e desafios

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento de caráter nacional, fundado em 1984 e que se baseia em três grandes objetivos: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.

No Espírito Santo, as mobilizações dos trabalhadores sem terra tiveram início em São Mateus em 1983 e contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da Comissão Pastoral da Terra e da Igreja Católica. A partir dessas mobilizações, em 1984, as primeiras famílias sem terra conquistaram dois Assentamentos no município de Jaguaré. E, posteriormente foram conquistados mais oito assentamentos no norte do estado, por meio do processo de negociação entre os sindicatos e o governo do estado via secretaria de agricultura.

Em 1984, foi realizado o 1º Congresso Nacional do MST, em Cascavel no Paraná. Neste evento, participaram várias lideranças capixabas que ao retornar, conscientes da importância da luta organizada para a garantia dos direitos sociais implanta-se o MST no estado do Espírito Santo.

Sobre a gênese do MST no Espírito Santo, Pizetta (1999) descreve:

Tendo em vista a decisão política de se implantar o MST no Estado e o esgotamento da tática das negociações com o Governo, devido à demanda de Sem-Terra na região, no dia 27 de outubro de 1985 aproximadamente trezentas famílias de diversos municípios do norte do Estado, articuladas pelo Movimento, concretizaram a primeira grande ocupação e implantaram o MST no Espírito Santo. Essa ocupação ocorreu na fazenda Georgina, localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus.

Logo após a conquista dos primeiros assentamentos, a educação passou a ser uma bandeira de luta do MST. As famílias estavam preocupadas em garantir o direito à escolarização dos filhos. Também se ampliou a visão sobre a importância da educação que se constitui como um importante mecanismo de fortalecimento da luta dos trabalhadores pela qualidade de vida no campo e pela transformação social.

Sobre o processo de construção da educação no MST, Stédile (1997, p. 9) salienta:

(...) nossa preocupação com educação foi sendo construída dentro do Movimento como um processo. Não foi uma determinação de algum teórico que convenceu o MST. O processo de construção das atividades de educação dentro do MST foi se dando a partir da conscientização de seus membros sobre a natureza, a necessidade e a importância desse aspecto na vida dos camponeses.

A educação em áreas de assentamento não se estabelece como um espaço meramente de repasse do conhecimento teórico, mas, sobretudo como espaço de formação de sujeitos históricos que consigam articular os conhecimentos em sua realidade, interferindo significativamente para a transformação do meio em que vive.

Ressaltando o papel da educação no MST, Pedro Tierra apud Araújo (2010, p.143):

[...] Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo⁸⁴

Neste sentido, o Movimento busca consolidar uma Proposta Pedagógica fundamentada em princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos que propicie o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma relação dialógica e de uma gestão democrática.

⁸⁴Pedro Tierra, em viagem a Eldorado dos Carajás, no Pará, após o Massacre de 17 de abril de 1996.

A Proposta Pedagógica do MST é diferenciada, contrapõe ao modelo burguês de ensino, visa uma formação ampla e contextualizada. Contudo, reforça a visão de que a educação é um direito dos trabalhadores e é um dever do Estado ofertá-la, garantindo os elementos básicos para a participação dos vários sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Segundo os autores Haddad & Di Pierro (1993) citado por Pizetta (1999):

O MST não se preocupa em criar uma escola modelo, uma escola comunitária própria, como forma de assegurar sua autonomia. O MST tenta desenvolver uma nova concepção de escola pública, como sendo aquela mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os interesses da comunidade, de acordo com os objetivos gerais da organização à qual os assentados pertencem. Isso requer a participação organizada na gestão e na administração da escola, bem como na definição de atividades/conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos-comunidade no decorrer do ano letivo. (Pizetta, 1999, p. 62 e 63).

É indubitável que a proposta do MST só se materializará com a participação efetiva e democrática da comunidade escolar, representada pelos vários segmentos: famílias, educadores, educandos, gestores, funcionários... Neste sentido, a escola de assentamentos tem desenvolvido ações significativas com o intuito de potencializar o processo pedagógico e a gestão democrática:

- Trabalho Pedagógico baseado em Temas Geradores, extraídos com a comunidade de acordo com suas necessidades (organizativa, social, política, cultural...);
- Realização de noites culturais com a finalidade de trazer presente os elementos da cultura camponesa, apresentações artísticas e culturais produzidas pelos educandos;
- Visita às famílias para dialogar sobre o processo educativo e para estreitar a relação escola x família;
- Auto-organização dos educandos – os estudantes são nucleados durante um período, geralmente o Trimestre, para as atividades de formação, limpeza, trabalho

no setor agropecuário... Este espaço é essencial, pois, os educandos participam das discussões e decisões, desenvolvem o espírito de liderança, protagonismo e criticidade;

- Assembleias Comunitárias – a realização desta ação favorece a participação e contribuição de forma democrática dos vários segmentos na tomada de decisões acerca do desenvolvimento da aprendizagem e funcionamento da escola como um todo.
- Reunião semanal de Planejamento – os educadores se reúnem toda semana (em algumas escolas fora do expediente) para discutir todos os assuntos inerentes ao processo educativo.

No entanto, a consolidação da gestão democrática não é tarefa fácil, haja vista que as escolas de assentamentos estão dentro das estruturas do Estado, que por sua vez, visa atender os interesses da classe burguesa, fortalecendo cada vez mais os valores neoliberais. Isso se ilustra na concepção do Setor de Educação do Movimento:

O Estado configura-se como um comitê para administrar os negócios coletivos da classe burguesa. E suas formas institucionais se valeriam essencialmente da coerção ou da repressão para exercer suas funções e exercer o domínio de classe burguesa sobre a classe trabalhadora (MST, 2012, p. 23).

Os mecanismos utilizados pelo Estado para fragilizar as escolas do campo tem sido cada vez mais perversos e podem ser ilustrados com o fechamento de escolas, destituição de Conselhos Escolares, bem como a consolidação de reformas no ensino voltadas para a formação técnica para atender exclusivamente o mercado de trabalho, sem a preocupação com o contexto sociocultural.

Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgados pela direção nacional do MST, apontam que nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades educacionais foram fechadas no meio rural, o que representa uma média de oito escolas por dia no País.

No Espírito Santo, em 2000 existiam 3.062 escolas no campo. Segundo os últimos dados divulgados pela Secretaria de Educação, já em 2009, esse número caiu para 1.715. (Jornal Século Diário - 05/11/2015).

Esta estatística demonstra o descaso para com a educação do campo. É válido destacar que historicamente os camponeses foram alijados do direito à escolarização, sendo que o acesso ao ensino foi resultado de muita luta e mobilização dos trabalhadores.

As medidas impostas pelo governo Paulo Hartung tem sido um retrocesso para a educação do campo e particularmente para as escolas de assentamento, comprometendo seriamente a efetivação da Proposta Pedagógica e o aspecto da gestão escolar, como por exemplo:

- Resistência em aprovar as diretrizes da educação do campo, justamente porque não reconhece sua importância e para não legitimar as mobilizações em prol do cumprimento das mesmas;
- Redução da carga horária dos educadores por não considerar o Tempo Comunidade que é um dos pilares fundamentais da Pedagogia da Alternância, praticada há mais de 30 anos. Com essa medida o estado paga somente a hora/aula dada por cada educador, não contabilizando outros elementos da pedagogia, como os tempos de acompanhamento do campo, visita às famílias, da auto-organização dos estudantes, dentre outros.
- Destituição do Conselho de Escola – neste ano de 2017, o conselho de escola não está sendo reconhecido como entidade para se concretizar uma gestão democrática, administrar os recursos... Tomando como exemplo a escola Margem do Itauninhas que se localiza no município de Pinheiros, norte do ES, a diretora de uma escola da cidade que desconhece totalmente a realidade é quem está gerenciando os recursos.

- Terceirização da Merenda Escolar – Por meio desta medida, as escolas têm que seguir um cardápio determinado pela empresa, que na maioria das vezes não condiz com a preferência alimentar do camponês. Além disso, há uma determinação expressa de que estudantes, educadores e toda comunidade escolar não podem se adentrar no espaço da cozinha. Isso tem gerado uma indignação porque para os assentados a escola é um espaço da comunidade e não de uma empresa privada. Outra situação desagradável é que a funcionária é pressionada pelos seus superiores e também pelas famílias que não compreendem tal medida arbitrária.

Os embates também ocorrem quando se trata da organização curricular, do calendário escolar e os livros didáticos que não condizem com a realidade camponesa.

3 Considerações finais

Retomando a narrativa da gestão democrática sob a ótica do referencial teórico e da legislação brasileira, fica evidenciado que o tema ainda se encontra muito no campo subjetivo. No cotidiano escolar, os resquícios de uma sociedade marcada pelo coronelismo e pelo centralismo ainda se manifestam nas relações interpessoais e na forma como são geridas as unidades de ensino.

Dessa forma, a plena efetivação da gestão democrática nas escolas públicas é um processo complexo e requer o rompimento das velhas estruturas marcadas pelo autoritarismo, para que se possa forjar uma escola democrática, autônoma e com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

No que tange à realidade das escolas de assentamentos do MST é imprescindível potencializar as ações já contidas na Proposta Pedagógica que é calcada em princípios filosóficos e pedagógicos, objetivando a “ocupação” de fato da escola por toda comunidade escolar. Sendo que a premissa fundamental é a

construção do Projeto Político Pedagógico que contemple as reais necessidades do contexto sociocultural dos trabalhadores Sem Terra.

Por conseguinte, é preciso estreitar a relação família x escola; garantir que os Conselhos escolares participem ativamente das tomadas de decisões e da construção dos projetos educativos, com suas funções de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora dos recursos financeiros; favorecer o protagonismo dos educandos nas atividades formativas tanto na escola quanto na comunidade; os gestores (coordenadores) têm que articular e mobilizar os vários segmentos proporcionando a atuação ativa na vivência escolar.

Diante do exposto e considerando a gestão democrática, enquanto política de Estado fica explícita a função do Movimento Sem Terra como força propulsora de uma luta mais ampla e contínua pela efetivação de políticas públicas que garanta o direito ao acesso, permanência e qualidade do ensino no campo por meio do princípio democrático.

Considerando os desafios supracitados, dentre tantos outros, fica evidente que a gestão democrática é parte de uma discussão ampla que remete ao projeto de sociedade e de educação que se quer engendrar, ou seja, está no bojo da luta de classes. Neste sentido, o MST que é uma organização pujante tem sido referência a nível nacional e estadual pela resistência ao modelo de educação neoliberal que fomenta os valores capitalistas e por apresentar uma proposta pedagógica que visa a formação integral do ser humano para que estes possam intervir significativamente no processo de transformação social.

É como pontua Paro (2005, p. 162) sobre os entraves na implantação da gestão democrática "se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas à transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação".

Referências

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** Tese (Doutorado em Educação), Salvador. BA: UFBA, 2007^a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Portal do Planalto – Presidência da República. Disponível em: . Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto. Presidência da República. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Projeto de Lei PNE – 2011-2020.** Portal Planalto – Presidência da República. Disponível em:. Acesso em: 10 jul. 2013.

Caderno de Educação N°. 08: Pedagogia do MST. **Acompanhamento às Escolas.** São Paulo, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

Jornal Século Diário – acesso em **05/11/2017 às 14:11**

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula.** ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MENDONCA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.** *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.84-108.ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Fechar escola é Crime!** 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>. Acesso em 08 nov. 2012

_____. Caderno de Educação N°. 08: **Princípios da Educação** no MST. São Paulo, 1999.

PARO, V. H.. **Administração Escolar – Introdução Crítica.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 8

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA: UM OLHAR A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS EDUCADORES

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio;⁸⁵

MIRANDA, Élide Lopes;⁸⁶

TELAU, Roberto⁸⁷

Resumo:

O presente resumo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza (LICENA), da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A escolha do tema "Interdisciplinaridade na Escola Família Agrícola de Marilândia: Um olhar a partir da compreensão dos educadores" surgiu a partir da experiência profissional enquanto monitor de EFA e da formação acadêmica vivenciada na LICENA/UFV.

Em nossa sociedade, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) fazem parte dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), tendo como principal

⁸⁵ Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus.

⁸⁶ Universidade Federal de Viçosa.

⁸⁷ Faculdade Castelo Branco.

característica a Pedagogia da Alternância, que ao alternar tempos e espaços de aprendizagem busca dialogar e estudar a realidade em que a escola e seus educandos estão inseridos. De acordo com Brum & Telau (2016, p.08), “a Alternância, neste contexto, se configura como uma alternativa viável e necessária para a educação dos jovens camponeses”.

Os monitores ou os educadores das EFAs, são responsáveis por mediar a construção do conhecimento a partir dos instrumentos pedagógicos da proposta educativa. O trabalho do monitor exige a dimensão da coletividade e não se restringe a dar aula. Na Pedagogia da Alternância, o conhecimento deve ser compreendido de forma integrada (GIMONET, 1999).

Nosso trabalho aponta para a necessidade de discutir sobre a interdisciplinaridade na proposta pedagógica da escola. Para tal, realizou-se um estudo preliminar com monitores da Escola Família Agrícola de Marilândia (EFAM) acerca interdisciplinaridade no contexto da proposta pedagógica desenvolvida na EFAM.

Em termos metodológico, o estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Para a coleta de dados, aplicamos o questionário aberto com 10 monitores da EFAM. Os dados obtidos foram sistematizados e analisados a partir dos pressupostos do Método da Análise de Conteúdo (FRANCO; 2012).

Sobre a temática da interdisciplinaridade, pautamos nos conceitos de Fazenda (2008), que compreende-a para além da junção de disciplinas e conteúdos, mas numa perspectiva de relacionar os conteúdos trabalhados com situações problemas do cotidiano do estudante.

A prática interdisciplinar deve dialogar com a realidade do estudante, pois o mesmo realiza seus aprofundamentos científicos, possuindo um olhar sobre o espaço que ocupa (FRIGOTTO, 2008). A interdisciplinaridade além de dialogar com a realidade que compreende a escola, possibilita romper com a própria estrutura fragmentária de escola que se perpetua atualmente, e fortalece a relação teoria-prática (FAZENDA, 2008).

Em nossas análises evidenciamos que todos os monitores reconhecem a importância de trabalhar de forma interdisciplinar enfatizando a relação do sujeito com o conhecimento no trabalho interdisciplinar (8/10) e, a relação Teoria e Prática (2/10).

Os monitores compreendem interdisciplinaridade a partir da lógica disciplinar. Embora as disciplinas tenham fundamental importância no trabalho interdisciplinar, não é a sua eliminação ou junção que proporcionará uma prática interdisciplinar, mas sim, como estes conteúdos aprofundados se relacionam e se interagem com a realidade em que o estudante está inserido (POMUCHENQ, 2017).

No que diz respeito a experiência estudada os monitores também sinalizam possibilidades para a prática da interdisciplinaridade na EFAM. Ao afirmarem que o fato da escola atuar na Pedagogia da Alternância e adotar instrumentos pedagógicos próprios, contribui para o ensino baseado na realidade e para o trabalho interdisciplinar.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Formação de Monitores.

Referências:

BRUM, Júlia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. **O Plano de Estudo e a Integração dos Conhecimentos na Pedagogia da Alternância.** Monografia, Especialização

em Pedagogia da Alternância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas**. In: O que é Interdisciplinaridade? Ivani Fazenda (org) - São Paulo: Cortez, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; **A Interdisciplinaridade como problema necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras. V.10 – nº 1 – p.41-62, 1º sem. 2008, UNIOESTE.

GIMONET, Jean-Claude. **Perfil, Estatuto e Funções dos Monitores**. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Anais do I seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador. 1999.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio. **Interdisciplinaridade na Escola Família Agrícola de Marilândia**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

OFICINA

OFICINAS – EIXO 8

EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio⁸⁸

LOCATELLI, Andrea Brandão⁸⁹

VALANI, Raquel⁹⁰

Resumo

A oficina "Educação do Campo: Trajetória, conquistas, desafios e perspectivas", possui como objetivos refletir os marcos históricos na construção da educação do campo; compreender os principais conceitos que envolvem esta proposta de ensino-aprendizagem; refletir sobre o papel da formação de professores no desenvolvimento da Educação do Campo.

Vivemos em um momento histórico, em que as políticas de desenvolvimento a nível nacional e estadual se estabelecem em oposição ao projeto de educação do campo construído historicamente pelos camponeses sendo necessário que esta temática esteja presente nos espaços acadêmicos. Uma das formas de resistência

⁸⁸ Mestrando em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo --- felipemauricio03@gmail.com

⁸⁹ Doutora em Educação, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo --- andrea.locatelli@ufes.br

⁹⁰ Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Viçosa --- raquelvalani@hotmail.com

contra o fechamento de escolas do campo seria um currículo que respeite a realidade em que os estudantes estejam inseridos.

Na realização desta oficina, o ambiente será ornamentado com objetos que caracterizem a educação/escola do Campo. Utilizaremos de metodologias expositivas e dialogadas, contando com os seguintes recursos: produção de ilustrações sobre o conceito de Escola e de Educação do Campo; tarjetas; documentário sobre o fechamento de escolas do campo; slides e textos para debate.

Ao final, serão produzidos cartazes, utilizando-se das ilustrações construídas e de frases sobre a temática, que serão expostos no prédio do PPGEEB. As referências básicas na construção da oficina: CALDART et al. (2011); CALDART et al. (2012); ARROYO & FERNANDES (1999); UNEFAB (2005); FOERSTE et al. (2012); SILVA et al. (2012); RACEFFAES (2015); CALDART (2012).

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Formação de Professores.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 8

O COMUM NO CURRÍCULO: elementos para a humanização da Escola

SILVA, Denilson da⁹¹

Resumo

Vivemos tempos estranhos. Na contemporaneidade o neoliberalismo faz acentuar o individualismo, fragilizando as relações humanas e precarizando as relações de trabalho. O ressurgimento do neoconservadorismo assusta e faz banalizar a violência, o preconceito e a xenofobia. A democracia e a cidadania parecem agonizar. O presente texto pretende compreender os principais conceitos presentes nas obras *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*, Pierre Dardot e Christian Laval, e *O Bem-estar Comum* de Antônio Negri e Michael Hardt articulados a análises de outros filósofos contemporâneos (com destaque às ideias de Hannah Arendt e Paulo Freire). A leitura procura ainda, em elementos da teoria social contemporânea e da teoria crítica do currículo, a estrutura de análise para discutir a Base Comum Curricular Nacional e as alterações propostas ao currículo da Escola Básica no Brasil. Assim sendo, discutir os riscos, os desafios e as alternativas desses sintomas na Educação da contemporaneidade.

Palavras-chave: Currículo da Educação Básica. Humanização. Neoliberalismo.

⁹¹ Docente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim RS e doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS. E-mail: denilson.silva@uffs.edu.br

A CAPOEIRA ENTRE O LAZER E A CULTURA: um processo educativo pela luta de direitos no campo

SANTOS, Samuel Pinheiro da Silva⁹²

Resumo

Esta pesquisa pretende investigar como a Capoeira pôde se constituir como um elemento cultural capaz de vincular a prática do lazer a processos educativos no Assentamento Madre Cristina, localizado na cidade de Pancas (ES). A pesquisa se originou do trabalho do Tempo Comunidade (que se caracteriza por um momento de aprendizado da Pedagogia da Alternância) realizado no curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFES/Goiabeiras). Na história da capoeira, é possível notar vários movimentos de luta pela igualdade entre as pessoas. Atualmente há uma disputa entre latifundiários e Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o que torna viável a luta por direitos. Nesta comunidade foi possível conceber o lazer como um processo educativo, por meio da Capoeira, após um longo trabalho de pesquisa e vivência com a comunidade. Assim, a pesquisa teve como foco a pesquisa-ação, em que o pesquisador investigou sua própria prática enquanto professor de Capoeira nesta comunidade. A coleta de dados se deu por meio de vivências e entrevistas não estruturadas com a comunidade. Já o diálogo para além da comunidade foi realizado com os seguintes autores: Roseli Salete Caldart, Nelson Carvalho Marcelino, Miguel Arroyo, entre outros. Espera-se com esta pesquisa continuar a compreensão de como que o lazer, no caso a capoeira, pode contribuir para a transformação crítica de uma realidade a partir da superação de situações limites.

⁹² Mestrando em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Campus, Ceunes. E-mail: samuelmemore@gmail.com

Palavras-chave: Lazer. Capoeira. MST. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.



Caderno de Trabalhos - Eixo 9

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, UTOPIAS: RESISTÊNCIAS NA
ESCOLA E NA SOCIEDADE.

TRABALHO COMPLETO

TRABALHOS COMPLETOS - EIXO 9

A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos⁹³

ANDRÉ, Bianka Pires⁹⁴

Resumo

Diante do avanço legal em relação a inclusão escolar, tem havido um aumento significativo no número de matrículas na rede regular, dentre eles alunos com Síndrome de Down, assim através de uma pesquisa assistemática buscamos verificar como ocorre a inclusão destes alunos no ensino fundamental e com esse objetivo se faz necessário conceituar a inclusão social, que é onde a inclusão escolar nasce e está inserida, da inclusão escolar, conceituar também a Síndrome de Down, suas características e potencialidades refletindo como a inclusão se dá nesse contexto, finalizando com as possibilidades e entraves dessa inclusão a partir da revisão de literatura. Verificando assim que a inclusão escolar é vista por muitos autores como positiva para os alunos com deficiência e também para toda a turma que aprendem a lidar com a diversidade.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Ensino Fundamental. Inclusão Escolar.

Introdução

⁹³ Mestranda da Pós Graduação em Cognição e Linguagem – UENF / Professora Auxiliar UNESA e FAMESC/ Professora de Sala de Recursos da Rede Municipal de Campos dos Goytacazes.

⁹⁴ Doutora em Educação. Orientadora da Pós Graduação em Cognição e Linguagem - UENF

Neste trabalho buscamos compreender melhor a questão da inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental. Percebemos que a inclusão tem sido um tema muito propagado nos últimos anos, que tem gerado um aumento gradativo no número de matrículas de alunos com deficiência, necessitando de uma reflexão sobre a inclusão e como atender a esse alunado.

A escolha por conhecer tal realidade surgiu a partir das demandas no contexto educacional que têm exigido dos professores um maior engajamento com questões relacionadas à inclusão escolar. Nessa perspectiva, diante da importância da inclusão social e escolar e ações que possam contribuir para uma educação que dê acesso e permanência a todos os alunos e que assim possam favorecer o processo inclusivo.

Nesse sentido objetiva-se investigar a inclusão e alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental, quais as possibilidades e entraves deste processo.

A fim de alcançar os objetivos propostos foi realizada uma revisão de literatura conceituando inclusão social, inclusão escolar, características da Síndrome de Down e mostrando as possibilidades e entraves desse processo.

Desenvolvimento

A Inclusão social é um tema cada vez mais discutido em todas as esferas da sociedade, seja na saúde, na educação, nos esportes, mas principalmente no campo das políticas públicas que ela pode ser efetivada e precisa ser cada vez mais difundida.

Conceituar inclusão social é correr o risco de deixar alguma lacuna devido a sua complexidade e amplitude. De tantos significados e conceitos incluir significa segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa:” Encerrar, inserir: incluir uma

nota numa carta. / Compreender, abranger: incluo-te na lista de meus convidados. / Envolver, implicar: essa expressão inclui afronta."

Se incluir significa estar compreendido, inclusão é fazer parte de uma sociedade, essa inclusão abrange a todos os cidadãos que se percebem à margem, excluídos, seja por pertencerem a uma classe socioeconômico menos privilegiada, seja por cor, por raça ou credo.

Sasaki (1997) acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A adaptação simultaneamente não deve acontecer apenas em relação às pessoas com necessidades especiais, mas com todos os cidadãos. Inclusão social é a busca pela igualdade de valores e direitos entre os seres humanos.

Segundo Pires (2006), o processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar à qualidade de vida,(p.84).

Cabe ressaltar que a inclusão social deve acontecer abrangendo todos os indivíduos que sejam portadores de necessidades especiais ou não, pois é comum percebermos estereótipos quanto à beleza exterior, a raça, diversas discriminações e preconceitos.

Segundo a Organização Pan- Americana, a inclusão social é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social (2003). Um dos grupos mais importantes de convivência social, pelo seu aspecto de reprodutor e modificador da cultura, é a escola, onde ocorre todo o processo socializador e de desenvolvimento cognitivo e social e das crianças. A educação inclusiva pode ser definida como "a prática da inclusão de todos – independente de seu talento,

deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas” (STAINBACK E STAINBACK).

Pode ser um sonho ou utopia, uma escola que atenda as necessidades de todos indiscriminadamente, mas esse não é apenas um anseio da sociedade, mas uma emergência, não há mais espaço para discriminação e para o preconceito. Cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é garantido pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58 (p.15), que a educação especial deve ser:

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a essas necessidades, que não se restringem a limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio desejo de fazer diferente do que aprendeu.

A Declaração de Salamanca(1994), complementa quando salienta que a inclusão é uma responsabilidade coletiva. Todos são responsáveis “pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente , e não cada professor , deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a criança com necessidades especiais” (p.35)

A Declaração de Salamanca ainda expõe que:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras , construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (p. 10)

O benefício da inclusão não é apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas para toda a sociedade, desde os alunos que aprendem

a conviver e a respeitar as diferenças, os professores que aprendem a lidar com elas, os funcionários que multiplicam esse conhecimento pela comunidade e a eficiência da própria socialização.

Werneck (1993), aponta que no início do séc. XIX começa a história oficial da síndrome de Down, pois até então os deficientes mentais eram vistos como um grupo único homogêneo, todos eram tratados da mesma forma sem levar em consideração a deficiência e as características específicas de cada grupo. Em 1866, John Langdon Down que era um cientista inglês questionou por que algumas crianças eram parecidas com a população da raça mongólica. O pesquisador descreveu na época:

O cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga, Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno. Estas crianças têm uma considerável capacidade de imita. (DOWN apud WERNECK, 1993, p. 58).

O autor não foi o único a perceber estas características, mas coube o mérito a ele porque foi o primeiro a reconhecer e registrar o fato de estar lidando com um grupo distinto. No final do século XIX, médicos de outros países europeus acrescentaram novas informações como os problemas cardíacos e a curvatura do dedo mínimo John Langdon Down deduziu que as pessoas estudadas estavam regredindo, o que seria um retrocesso do caminho evolutivo normal e deu-lhes o nome de *mongolian idiots* no Brasil chamado de idiotas mongolóides. Por isso, as cientistas e profissionais tentam modificar essa nomenclatura não deixando as pessoas com síndrome de Down serem chamadas de mongolóide, mongo ou de mongol, visto que é pejorativo para as pessoas com síndrome de Down e com a população da Mongólia.

Até hoje em nossas escolas percebe-se apelidos e pessoas chamando as crianças de mongoloides, evidentemente, essa atitude deve ser inibida, esclarecendo o porque. Não basta apenas dizer que não pode ou que é feio, mas

falar a origem desse termo, o que significa e principalmente esclarecer para todos da escola, principalmente as crianças o que é a síndrome de Down.

Apenas no início do século XX, Werneck (1993), Jerome Lejeune descobriu a verdadeira causa da Síndrome de Down, a partir dos avanços nos estudos dos cromossomos, pois percebeu que estas pessoas tinham 47 cromossomos ao invés de terem 46 cromossomos por células agrupados em 23 pares. Depois verificou que este cromossomo extra estava junto ao par 21, sendo um acidente genético com causas desconhecidas. O nome Síndrome de Down, foi dado pelo Lejeune em homenagem ao médico inglês John Langdon Down, que chamou a atenção da sociedade para esse grupo de pessoas.

De acordo com Voivodic (2007), a Síndrome de Down é a forma mais freqüente de retardo mental (deficiência mental) causada por uma aberração cromossômica microscopicamente demonstrável. É caracterizado por uma história natural e as aspectos fenotípicos bem definidos. É causada pela ocorrência de três (trissomia) cromossomos 21, na sua totalidade ou de uma porção fundamental dele. A Síndrome de Down é uma ocorrência genética, natural e universal, estando presente em todas as raças e classes sociais. É a alteração genética mais comum, sendo registrada aproximadamente em 1 de cada 700 nascimentos. Não é doença e, portanto, as pessoas com Síndrome de Down não são doentes. Não é correto dizer que uma pessoa sofre de, é vítima de, padece ou é acometida da síndrome de Down. O correto seria dizer que a pessoa tem ou nasceu com a síndrome de Down. A Síndrome de Down também não é contagiosa.

Ao se caracterizar esta síndrome e se falar de sua origem genética se desmistifica muitos fatores como a culpabilização dos pais, também se, abre caminhos e possibilidades, pois não é uma doença, e, esta pessoa, não deve ser vista como um doente ou como um incapaz.

Voivodic (2007), sinaliza que há três tipos de comprometimentos cromossômicos diferentes que podem causar a Síndrome de Down são eles: Trissomia simples, Translocação e mosaicismos. Na trissomia simples percebe-se claramente o 3º cromossomo junto ao par 21, esse é o tipo mais comum e é um acidente genético. Na trissomia por translocação, o cromossomo extra está sobreposto ao cromossomo de outro par, os dois braços mais longos se unem e há a perda dos dois braços curtos. Já na trissomia por mosaicismos há uma parte de células com cromossomos normais (46 cromossomos) e outra por células trissômicas (47 cromossomos) nesse caso é difícil acontecer mais de uma vez na mesma família,

Segundo Schwartzman apud Voivodic (2007)

Mulheres mais velhas apresentam riscos maiores de terem filhos trissômicos, possivelmente devido ao fato do envelhecimento dos óvulos. O mesmo não acontece com os espermatozoides e por esta razão é que não há uma relação direta entre a Síndrome de Down e a crescente idade paterna.(p. 40)

Quanto ao diagnóstico da Síndrome de Down Voivodic (2007), nos diz que a criança pode ser diagnosticada desde o nascimento através de diversas características, as alterações fenotípicas. Deve haver pelo menos seis dos dez sinais descritos por Schwartzman(1999) em recém nascidos para justificar o diagnóstico, como a hipotonia, reflexo de moro hipotativo, as fissuras palpebrais com inclinação para cima, a face com perfil achatado, orelhas pequenas, arredondadas e displásicas, prega palmar única, excesso de pele na nuca, hiperextensão das grandes articulações, pélvis com anormalidades morfológicas ao Raio X, hipoplasia da falange média do 5º dedo, baixo peso. Os bebês costumam ser bastante sonolentos e têm dificuldade na sucção e deglutição. Mas, o diagnóstico definitivo, é alcançado com o cariótipo que é o estudo cromossômico, com um exame chamado de cariograma que pode ser realizado mesmo no feto.

O desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down Voivodic (2007)

Há movimentos repetitivos e estereotipados, mantendo-os mesmo que se mostrem desnecessários, há um atraso no desenvolvimento dessas crianças, a hipotonia contribui para isso porque é através da exploração do ambiente que conhece o mundo, o comportamento exploratório dessas crianças é impulsivo e desorganizado o que dificulta o um conhecimento consistente.(p.43).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo a autora Voivodic(2007), relata que "a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da síndrome de Down, com um atraso em todas as áreas do desenvolvimento " (p.43).

Segundo Melero apud Voivodic(2007, p.44) "a inteligência não se define, se constrói. A genética representa apenas uma possibilidade, e as competências cognitivas são algo que se adquire."

Com estimulação precoce, com o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências, com estímulo ambiental o desenvolvimento cognitivo será estimulado e suas dificuldades serão minimizadas. Desde o nascimento as crianças com síndrome de Down apresentam reações mais lentas por isso precisam ser estimuladas desde o nascimento .

De acordo com Werneck (1993), a criança com síndrome de Down possui boa memória tudo o que ele aprende bem dificilmente esquece, desenvolve mais a memória visual do que auditiva, quanto a memória sensorial se bem trabalhado será razoável tendo possibilidades de evocar e reconhecer estímulos.

Em relação ao pensamento Werneck (1993), sinaliza que essa função encontra-se diminuída, mesmo assim muitas conseguem abstrair conceitos perceptivos (cor, forma, tamanho, posição) aplicando-os numa representação simbólica, podendo aprender símbolos gráficos como números e letras.

Assim, mesmo com sua limitação, a criança com Síndrome de Down podem adquirir a leitura e a escrita, no seu tempo e com os estímulos adequados para esta aquisição.

Quanto à aprendizagem Werneck (1993), sinaliza que elas têm capacidade de aprender, mas é necessária a estimulação e respeitar seu tempo de maturação, sendo importante o desenvolvimento afetivo-emocional para a aprendizagem. Os movimentos amplos e finos, a linguagem oral, a escrita e o desenho poderão ser pobres por causa das suas limitações

A educação é um processo importante na formação de todos os indivíduos e segundo Martin; Marchesi apud Voivodic (2007) ela assume uma importância muito maior para a criança com deficiência mental, que são incapazes de desenvolver, por si só, processos que lhes permitam regular sua aprendizagem.

Mesmo sendo uma condição irreversível, a Síndrome de Down em que a deficiência mental é o principal comprometimento, é possível com os avanços dos estudos perceber que há possibilidades de se proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento destas crianças.

No entanto, a educação dessas crianças ainda é um desafio. Há muito a fazer em prol da inclusão escolar, pois como elo de humanização ainda se encontra muito fragilizado pela falta de execução das leis que amparam os portadores de necessidades especiais em sua caminhada à integração e socialização.

A escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade no âmbito da escolarização, visto que incluir é acolher, desenvolver as potencialidades dos alunos

Werneck (1993), comenta que os benefícios da freqüência dos alunos com síndrome em escola regular são imensos por serem excelentes imitadores, absorverem rapidamente bons hábitos e atitudes. Por outro lado, essas escolas não conseguem trabalhar adequadamente a estimulação de funções básicas necessárias ao processo pedagógico da criança, principalmente a partir dos cinco anos. Nessa

ocasião para acompanhar o desenvolvimento psicomotor dos coleguinhas da mesma idade, o aluno com síndrome de Down necessitará de estímulos mais intensos e específicos.

Para que uma escola seja inclusiva, é preciso que, seja uma escola acolhedora e possa desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, que tenha diversos recursos, materiais acessíveis, infra-estrutura adequada a todos e principalmente com pessoas capacitadas para a realização deste trabalho.

A inclusão em escolas regulares já é uma realidade que caminha a passos vagarosos, conforme afirma Mantoan (2004). Para ele os professores de ensino regular têm resistido muito às experiências de integração no ensino elementar, afirmando não estarem preparados para essa tarefa na escola.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994, p.61).

A Constituição garante, desde 1988, o acesso de todos a escola, porém, nos casos de pessoas que são portadoras de necessidades especiais, a escolas além de oferecer atendimentos especializados, necessita de profissionais qualificados que estimulem os alunos e assegure a aprendizagem com qualidade, auxilie na integração dentro e fora da escola.

Receber alunos que necessitam de educação especializada, em escola regular e mudar todos os conceitos, e criar um novo ritmo para o cotidiano escolar. A escola inclusiva deve repensar suas atividades, suas características de espaço físico e de ideologia, para receber e oferecer uma educação de qualidade para esse novo aluno: a criança especial.

Cabe ao educador, reconhecer a especificidade do seu aluno com Síndrome de Down, e em parceria com a comunidade escolar encontrar o caminho para

intervenção e ações pedagógicas de sucesso. Para tanto o docente deve ter ciência que, a relação entre professor e aluno vai além da transmissão de conhecimento e estimulação, entender que a criança com deficiência mental tem potencialidades que precisam ser exploradas

A criança com Síndrome de Down, quando incluída em uma escola regular de ensino, cria nos pais expectativas de que seus filhos terão oportunidades iguais às demais crianças; terão sua vida ativa e serão socialmente aceitos. A educação será a ação mediadora na formação do indivíduo. Para que isso aconteça, a escola regular precisa fazer nascer vários projetos voltados para o acolhimento deste aluno, de modo a integrá-lo no ambiente educacional.

Alguns autores acreditam que as atividades motivadoras (jogos, brincadeiras, estudo, trabalho, etc.) inclusas no cotidiano escolar, podem ser de grandes avanços no caráter formativo do aluno, visando atingir ao máximo o potencial de cada sujeito. Estas atividades trariam contribuição no quadro de cognição do portador de Síndrome de Down, reconhecendo e identificando suas potencialidades e reais limitações. Na escola inclusiva, o cotidiano escolar é o espaço onde a criança terá a possibilidade e o direito de ser respeitado por ser diferente e, vivenciar as rotinas que envolvem a diversidade da comunidade escolar. Para dar mais sentido a este pensamento, recorreremos a Mantoan (2004) que enfatiza que:

No caso dos sujeitos com deficiência mental, a atualização do potencial intelectual, as autoregulações mentais, e o processo metacognitivos ocorrem com mais frequência e facilidade quando o ambiente acadêmico é cooperativo, rico em estímulos físicos e sociais e eles podem se comportar ativamente, ao construírem seu conhecimento.(p.83)

Falar sobre os fatores que movem à aprendizagem no ambiente escolar, é falar sobre a possibilidade que o ser humano tem de conhecer, se organizar e se estruturar na sociedade, por conta da adaptação que sofre no meio. Estas interações

agem de forma a permitir que aqueles que têm a Síndrome de Down desenvolvam e construa suas possibilidades no conhecimento.

As teorias estudadas por Vygotsky (2001) demonstram que embora as crianças portadoras de necessidades especiais, tenham seu ritmo um pouco mais lento que as crianças da mesma faixa etária, consideradas dentro da anormalidade, as possibilidades do aprendizado são reais e, a busca de estratégia e metodologias interativas, podem favorecer as respostas que contemplam as diferenças. É preciso que a criança com deficiência mental, perceba que o tratamento dispensado a todos os alunos são realizados de forma "igual".

Ciente de todas as dificuldades que envolvem o processo de aprendizado da criança com Síndrome de Down, e, a fim de promover maiores possibilidades em seu desenvolvimento cognitivo, a escola deve estar sempre atenta aos aspectos relevantes para esta integração e inclusão que são: a relação entre o educador e o aluno, a relação família e escola e a relação entre alunos.

Para Vygotsky (2001) a idéia de mediação refere-se ao processo de representação mental, ou seja, a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, onde os sistemas simbólicos se interpõem entre o sujeito e o objeto do conhecimento, tendo como origens o sistema social.

Compartilhando desse pensamento, recorreremos a Voivodic (2008), onde a autora enfatiza que as dificuldades do aluno com Síndrome de Down não são apenas inerente à sua condição, mas têm um caráter interativo: dependem das características do aluno, do ambiente familiar e educacional e da resposta educativa a ele oferecida. Por isto, a escola é um ambiente que pode ajudar ou não o indivíduo, visto que nela é oferecida vantagens e desvantagens. Esta dualidade envolve todos os alunos, sendo que, para a criança com Síndrome de Down as barreiras que rondam a inclusão, são geralmente, maiores, porque uma dos problemas principais que dificultam a inclusão do aluno com Síndrome de Down é a

deficiência mental, fator que afeta seriamente o aprendizado, o que o torna mais complexo.

Mantoan (2004), ressalta a importância da motivação pedagógica e da relação de confiança que o educador constrói com o educando e com o meio:

[...] a construção das estruturas lógicas é a única área de preparação intelectual com a qual os educadores não devem se preocupar, pois deixando as crianças em seu próprio ritmo e dando-lhes oportunidades, elas desenvolverão esses sistemas conceituais básicos espontaneamente... No caso das pessoas com deficiência, contudo, é necessário que essas oportunidades sejam deliberadamente oferecidas.(p.87).

Fica entendido que a dinâmica de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down tem como maior obstáculo à deficiência mental, pois compromete todo o processo de aprendizagem. O retardo corre tanto na aquisição dos processos cognitivos quanto na questão da mobilidade física, sendo essas características o comprometimento do desenvolvimento motor (sentar, ficar de pé, andar) que só ocorre mais tarde, se o comparado com crianças normais.(VOIVODIC, 2007)

De forma geral, a escola como está estruturada hoje, não dá conta das demandas da educação inclusiva, não atende a todas as especificidades dos alunos especiais. É necessário uma reestruturação do planejamento, do currículo, adaptação do ambiente físico, capacitação dos professores e principalmente um pensamento inclusivo.

Voivodic (2007), nos mostra aspectos importantes em relação à inclusão da criança com Síndrome de Down: a inclusão é um processo gradativo. A escola deve adaptar-se às condições reais que se apresentam. As escolas não estão preparadas para receber essas crianças e atendê-las significativamente para que ela tenha um desenvolvimento adequado; O apoio ao professor é necessário não para trabalhar com a criança com Síndrome de Down, mas com o grupo todo para que ocorra uma educação de qualidade para todos. É preciso uma capacitação para todos os profissionais da escola. O currículo inadequado adotado pelas escolas faz com que

as crianças não participem, mas as mudanças curriculares não devem acontecer apenas para as crianças com necessidades especiais, mas para todas visando uma educação de qualidade que atenda a todos sem diferenciação. O trabalho de apoio aos pais é importante, pois o primeiro contexto onde a criança precisa ser incluída é a família. Os estereótipos dos pais e educadores dificultam a inclusão da criança com síndrome de Down na escola e na família.

Esses aspectos são importantes para perceber que a inclusão não é algo pronto e acabado, mas algo construído a cada interação, a cada atitude e que depende da contribuição de todos os envolvidos com a aprendizagem da criança.

Conclusão

O trabalho desenvolvido buscou analisar a teoria de acordo com o que os teóricos diziam a respeito da inclusão dos alunos com Síndrome de Down. Partiu-se de conceitos amplos como a inclusão social, inclusão escolar e da síndrome de Down para dissertar sobre a inclusão especificamente no ensino fundamental.

Sendo assim, foi possível perceber como a inclusão é benéfica tanto para os alunos com a síndrome como para os alunos da classe regular, pois beneficia na minimização do preconceito, no desenvolvimento de valores, do respeito mútuo e principalmente na empatia. A inclusão vai além dos conteúdos programáticos quando realizada de forma efetiva fica para vida.

Foi possível identificar as possibilidades de atuação que favoreçam o desenvolvimento pleno desses alunos, onde as crianças com Síndrome de Down quando bem estimuladas, em todos os aspetos, podem se desenvolver.

Verificamos a importância da cooperação da família para que a inclusão aconteça, pois as crianças necessitam de estímulos dentro e fora da escola. Essa parceria é necessária também porque a criança deve ser estimulada desde o diagnóstico.

Concluindo, foi possível entender que a proposta de uma escola inclusiva é viável desde que todos estejam engajados e preparados para favorecer este processo. A síndrome de Down possui limitações e potencialidades específicas, que requerem estimulação adequada.

Referências

BRASIL. **Lei nº 93 94 Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

HOLANDA FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M.K. de . **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Saúde Pública. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. São Paulo: EDUSP, 2003

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>, acesso em 06 de maio de 2018.

VOIVODIC, M. A. M.A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down-4**, Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WERNECK, C. **Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

ROCHA, Maria Rozane Cabral⁹⁵

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia⁹⁶

Resumo

A pesquisa ora apresentada irá desenvolver um estudo sobre as práticas educativas envolvendo o trabalho colaborativo de um professor da sala de Recursos Multifuncionais com dois professores e dois alunos do ensino regular de uma escola municipal de São Mateus/ES. Tem como objetivo analisar as contribuições da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos da sala de aula regular, através do acompanhamento do planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula regular e a adaptação dos recursos existentes para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência. O estudo se referencia na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse contexto, podemos considerar que o crescente número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular impacta diretamente a organização escolar. Educadores, gestores e demais profissionais da educação, em geral, têm pouco embasamento para desenvolver práticas que possam ser, de fato, inclusivas. Assim,

⁹⁵ Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rozaneCabralrocha@hotmail.com

⁹⁶ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br

o estudo mostra-se relevante no sentido de buscar caminhos que discutam o planejamento, o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular.

Palavras-chave: Ação Colaborativa. Sala de Recursos. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Atualmente, a inclusão escolar dos alunos com deficiência vem crescendo a cada ano. Nesse sentido, para se discutir a Educação Especial é preciso focalizar a escola em suas relações com a sociedade e a preocupação com uma educação que ultrapasse os limites da simples matrícula dos alunos com deficiência na escola. É preciso pensar nos processos que envolvem o aprender e o ensinar de professores e alunos, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de aula do ensino regular e nas salas de recursos, o currículo, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos espaços escolares.

Em termos de legislação, que subsidia a Educação Especial temos o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que discorre sobre a especificidade da Educação Especial, pontuando que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação"⁹⁷. (BRASIL, LDB, 9394/96)

De acordo com a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 9º, considera que "a elaboração e a execução do plano de AEE"⁹⁸ são de competência dos professores

⁹⁷ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁹⁸ Atendimento Educacional Especializado.

que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento". (BRASIL, Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009).

Assim, esse estudo pretende analisar as contribuições da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos da sala de aula regular. Tem como objetivos específicos analisar a atuação dos professores diante de seus planejamentos em relação à adaptação curricular e práticas pedagógicas no contexto da inclusão; compreender os obstáculos enfrentados pelos professores no dia a dia da sala de aula e pesquisar a frequência e o modo com que os professores utilizam os recursos disponíveis nas escolas; compreender as especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência e analisar a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular.

1 O professor da sala de recursos multifuncionais e o trabalho colaborativo

O professor de AEE, que atende na sala de recursos multifuncionais, tem como principal objetivo desenvolver junto aos alunos práticas pedagógicas indispensáveis ao pleno desenvolvimento, através de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a construção de sua autonomia tanto nas questões de vida prática, quanto nas questões de vida acadêmica e/ou escolar.

Nesse contexto, segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, considera-se público-alvo do AEE:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009).

Considerando a especificidade dos alunos que são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, o professor de AEE após receber o aluno com deficiência deverá elaborar o estudo individual de cada aluno (a), com relação às suas aprendizagens já existentes e as possibilidades de trabalho pedagógico instaurados a partir de sua deficiência e para além dela. O estudo individual dos alunos matriculados nas salas de recursos é de suma importância, pois contém dados coletados em articulação com os professores da sala comum e demais pessoas envolvidas na vida do aluno (família e pessoas que convivem cotidianamente com a criança).

É de competência também do professor da sala de recursos que realiza o Atendimento Educacional Especializado a elaboração do plano de aula e de intervenção pedagógica em articulação com os demais professores do ensino regular, pois o plano de AEE é um documento importante para que a escola juntamente com a família acompanhe a trajetória percorrida pelo aluno. Nele deve conter estratégias funcionais buscando alternativas que desenvolva as áreas cognitivas, emocionais, motora e social do aluno. O plano deve ser elaborado a partir das informações reais contidas no estudo de cada aluno e no relatório da avaliação, onde contém o contexto escolar do aluno.

Segundo o artigo 10, da resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 - VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
- Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 04 DE 02 DE OUTUBRO DE 2009).

Assim o professor da sala de recursos também deve elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2008). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade e de aprendizagem proposto promove a participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno, considerando nesse contexto, as particularidades de aprendizagem de cada sujeito.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula regular, este se caracteriza como uma rede de recursos a ser utilizado pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com deficiência, proporcionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas, uma vez que propõe uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais do ensino regular.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme disposto no seu Parágrafo 2º do Art. 29:

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

Com o desenvolvimento do trabalho da ação colaborativa os recursos pedagógicos poderão ser fornecidos e/ou compartilhados com um grande número de profissionais e ser realizada em seus planejamentos. Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

No âmbito da formação inicial e continuada de professores, a colaboração docente se apresenta como importante, sobretudo na medida em que ajuda os professores a pensar sua própria prática e replanejar suas atividades de acordo com as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

A colaboração entre professores contribui para aprofundar o diálogo sobre os conteúdos que devem ser ensinados e pensar em novas práticas que promovam de fato, a aprendizagem dos alunos. Os alunos com deficiência dentro de suas especificidades com relação aos processos de aprendizagem são capazes de aprender e podem desenvolver certa autonomia se bem estimulado. É um processo lento, uma tarefa que envolve familiares, os profissionais da área de saúde e por fim a equipe pedagógica com planos de aula diferenciados e recursos adaptados

(caminhos indiretos), usados para atendimento individual, tanto na sala de aula regular como na sala de recursos. Sendo assim, o trabalho colaborativo entre os professores das salas de aula regulares e os professores da sala de recursos é de grande valia para o sucesso dos alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial.

Sobre as possibilidades de aprendizagem e a utilização de caminhos indiretos, Vigotski (2011, p.869) nos diz que:

[...] examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Segundo Vigotski (2011, p. 866) “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo curso de desenvolvimento”.

Ao nos referirmos sobre os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com deficiência, e pensarmos sobre os modos possíveis de planejar e realizar uma intervenção pedagógica, ganha relevância o conceito de compensação sociopsicológica presente na obra de Vigotski.

Todo o defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação [...]. O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento da formação da personalidade da criança. Por um lado defeito é menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado (VYGOTSKI, 1997, p.14).

O processo inclusivo exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o

ensino se atualize e para que os professores possam adequar suas ações pedagógicas à diversidade de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (SALAMANCA, 1994, p. 11,12).

Assim, para um processo de ensino de qualidade é preciso pensar nas práticas pedagógicas e no processo de mediação, pois a lei geral de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p. 24) é igual para todas as pessoas, "primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. [...] Através dos outros constituímo-nos". Porém há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência, que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Vigotski chama de caminhos alternativos e recursos especiais, toda a adequação da prática pedagógica no sentido de atender as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, "[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal". (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

2 Metodologia de estudo

Para apreender as relações produzidas no momento da ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula regular, assim como, compreender os processos de aprendizado dos alunos com deficiência na sala de aula regular a partir do planejamento conjunto elaborado anteriormente, esse estudo irá se apoiar nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vigotski (1997, 2008, 2011), na medida em que o autor postula que a nossa constituição humana e nossos aprendizados se dão nas relações sociais organizadas entre sujeitos.

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação participante e as anotações das práticas educativas em diário de campo⁹⁹. As observações e anotações se darão em dois momentos da pesquisa:

- No momento da ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula regular;
- No momento em que o planejamento das atividades feito na ação colaborativa é posto em prática na sala de aula regular, junto aos alunos com deficiência.

O acompanhamento da ação colaborativa será feito quinzenalmente pela pesquisadora em uma escola municipal de São Mateus/ES. Pretende-se acompanhar a realização do planejamento das atividades a serem feitas na sala de aula regular para os alunos com deficiência, através do trabalho colaborativo entre duas professoras do ensino regular e uma professora da sala de recursos que atende quinzenalmente as professoras do ensino regular. Também pretende-se acompanhar o desenvolvimento das atividades do planejamento feito na ação colaborativa junto aos alunos com deficiência das respectivas professoras.

⁹⁹ Pretende-se iniciar a pesquisa de campo em agosto de 2018, após aprovação da mesma no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos.

A ação colaborativa é realizada individualmente com cada professora, pela atuação e intervenção da professora da sala de recursos multifuncionais. Para o desenvolvimento desse estudo, será acompanhado a ação colaborativa da professora da sala de recursos junto às professoras caracterizadas a seguir:

- Uma professora do 1º ano que tem atualmente 18 alunos e um aluno com autismo (Síndrome de Asperger);
- Uma professora do 4º ano que no momento encontra-se com 27 alunos e um aluno com autismo (Autista Clássico).

O trabalho colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com deficiência em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno com deficiência está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar questionamentos e diversos conhecimentos e melhor organizar seu saber docente.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos:

(...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s,p).

É importante dizer que este tipo de trabalho deverá ser baseado em decisões mútuas e combinadas e que o papel de cada professor é igualitário no que se refere ao planejamento e avaliação das estratégias de ensino e de aprendizado.

Considerações Finais

O trabalho colaborativo entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas de aulas regulares possibilita uma maior reflexão e viabilização das práticas produzidas no interior das escolas, com relação à inclusão escolar.

A pesquisa, em desenvolvimento, pretende discutir como o trabalho colaborativo vem sendo feito nas escolas, e, para isso, elegeu-se uma escola da rede municipal de ensino de São Mateus-ES.

Assim, podemos considerar como uma primeira análise das questões propostas que há que se rever as práticas, os jeitos e os saberes implicados nos modos de ensinar dos professores com relação aos modos de aprendizados de seus alunos. Há a necessidade de se estudar os modos e as peculiaridades implicadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Há a urgência em olhar para os sujeitos na especificidade de sua constituição e não para sua deficiência como um aspecto limitador de sua aprendizagem.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Res. Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Res. Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (ORG). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

SALAMANCA, Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidade educativas especiais**: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Editada pela UNESCO, 1994.

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

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ENTREVISTAS ESTRUTURADAS

BRANDÃO, Luana Kathelena Ribeiro¹⁰⁰

MESQUITA, Hairley Figueira¹⁰¹

SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves¹⁰²

Resumo

O presente texto analisa as diferentes representações de três professores da rede regular de ensino da cidade de São Mateus, situada no norte do estado do Espírito Santo, sobre a educação inclusiva. Considera-se importante o papel do professor no processo de inclusão escolar, e por isso, busca identificar as concepções dos docentes selecionados sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em escolas regulares. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujas informações foram coletadas por meio de entrevistas estruturadas. Como pressupostos teóricos, apoia-se em estudos realizados por Julia (2001), acerca da cultura escolar; Chartier (2002) sobre apropriação, representação e prática; e De Certeau (2009), acerca dos conceitos de estratégia e tática. A partir da análise foi possível perceber que os professores consideram o processo de inclusão mais acessível quando há um auxílio de materiais diferenciados, uma escola com

¹⁰⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, *Campus* São Mateus. E-mail: luana_kathelena@hotmail.com

¹⁰¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, *Campus* São Mateus. E-mail: hairleyfm@hotmail.com.

¹⁰² Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, *Campus* São Mateus. E-mail: siqueira.moyses@gmail.com

estrutura física de qualidade e a ajuda de um profissional de apoio. Conclui-se, ainda, que a educação inclusiva é concebida pelos entrevistados como a inclusão de criança com NEE em escolas regulares, sendo necessário que a instituição adeque suas propostas pedagógicas, garantindo a todas as crianças o acesso à aprendizagem.

Palavras-chave: Representações. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar.

Introdução

Ao falarmos de inclusão percebemos uma diversidade de significados que esse termo pode ter, seja por aspectos sociais ou educacionais. Mantoan (2005, p.96) apresenta inclusão como "a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós". O conceito de inclusão foi elaborado a partir de um movimento histórico que se iniciou nas lutas de pessoas com deficiência para terem acesso à educação (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). No contexto escolar, portanto, incluir significa oferecer oportunidades iguais de estudos, em escolas regulares, não somente para pessoas com alguma necessidade física ou psicológica, mas para todos os alunos, respeitando diversidades como, cor, raça ou classe social.

A partir da década de 1990, expandiu-se a defesa de uma política educacional para a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹⁰³, propondo a melhoria no respeito e socialização desses sujeitos na escola (LACERDA, 2006, p. 164). Atualmente, percebemos um incentivo para práticas da inclusão escolar, entretanto, sabemos que não basta colocarmos esses alunos em salas de aulas regulares para podermos afirmar que ele está incluído, é necessário

¹⁰³ No contexto escolar, compreendemos pessoas com Necessidades Educacionais Especiais como alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

que a escola adeque sua proposta pedagógica para o atendimento de uma educação especial qualificada.

No que refere-se a educação especial, no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lê-se:

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

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com **especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular **capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns;

(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifos nosso).

Fica claro, portanto, que a LDB define a educação especial como à integração de pessoas com deficiências em classes regulares de ensino, apresentando um currículo e técnicas de ensino que possibilitem ao aluno um melhor aprendizado, respeitando suas necessidades. Entretanto, faz-se necessário que professores se encontrem preparados para o desenvolvimento de estratégias didáticas e confeccionem recursos que tornem o processo de ensinoaprendizagem significativo

Em disciplinas do curso de graduação em Licenciatura Plena em Matemática¹⁰⁴, realizamos leituras acerca da educação inclusiva e sobre a importância desse termo ser trabalho em um curso de licenciatura. Entender conceitos ligados a inclusão escolar e sobre como ela se dá no contexto da escola, nos possibilitam reflexões que nos auxiliam no cotidiano da escola. Certamente, estar integrado a esses conceitos nos oportunizam promover práticas pedagógicas multifacetadas, e

¹⁰⁴ A primeira e segunda autora possuem formação recente no curso.

com isso, criar possibilidades de reconhecer e valorizar as diferenças, oportunizando assim, a participação de todos os alunos na rede regular de ensino.

Sublinhamos a importância de considerar a educação inclusiva como um processo que favorece a diversidade humana. Preservar a diversidade representa equiparar o acesso à aprendizagem a todas as crianças. Assim, torna-se necessário reconhecer que a educação inclusiva requer professores qualificados. Nesse contexto, surgiu-nos algumas questões que serviram de apoio para a confecção dessa pesquisa: Os professores atuantes na educação básica tiveram contato, em suas formações, com estudos acerca da educação inclusiva? Se não, as políticas públicas e escolas onde trabalham oferecem uma formação complementar voltada para a educação inclusiva? E por fim, o que esses professores entendem por inclusão escolar?

Buscando respostas para essas inquietações, nos propomos a realizar entrevistas com três professores da rede regular do ensino da cidade de São Mateus¹⁰⁵, a fim de compreendermos, a partir de seus depoimentos, suas concepções sobre a inclusão escolar. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo analisar as diferentes representações dos três docentes sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiências.

1. Referencial Teórico-Methodológico

Por trás de cada discurso dos professores, esconde-se uma concepção particular do processo de ensinoaprendizagem para pessoas com deficiência. Essas concepções traduzem diversas maneiras de conceber a educação inclusiva e que podem gerar um conjunto de representações. Posto isso, buscamos na História Cultural, cujo objetivo principal é "identificar o modo como em diferentes lugares e

¹⁰⁵Situada no norte do estado do Espírito Santo.

momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 2002, p.16), compreender os sentidos dados pelos docentes a educação inclusiva no ensino regular.

Para Chartier (2002) tem-se representação como a percepção do social que aspiram a universalidade e que são sempre determinadas pelos interesses de uma classe social dominante. Ainda nos dizeres do autor, essas formas de representações não são discursos neutros, pois permitem produzir estratégias e práticas que tendem impor uma autoridade e com isso legitimar as escolhas e condutas do indivíduo.

Conforme assevera De Certeau (2009, p.94) a estratégia corresponde a uma manipulação de força realizada a partir de um sujeito que possui algum tipo de poder. Tática, por sua vez, é a resposta da estratégia, é a "arte do fraco," é "movimento", é "astúcia", é "determinada pela ausência de uma poder". Essas táticas habitam o cotidiano escolar e resultam em diferente "maneiras de fazer", daí reinventam, continuamente, o cotidiano escolar. Nessa direção, compreendemos que os conceitos de táticas e estratégias contribuem para verificarmos as representações e práticas dos professores sobre a educação inclusiva, pois, permite-nos perceber as suas artes e suas criatividadees que são organizadas a partir de um "postulado de um poder".

Essas invenções do cotidiano acabam criando, uma cultura própria da escola, a cultura escolar, conceituada por Julia (2001, p.10) como o agrupamento de normas as quais "definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar" e práticas "que definem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Dito de outro modo, as normas, as práticas, o funcionamento da escola, as maneiras de fazer, de pensar, e de ser tanto do professor quanto do aluno, as relações sociais, a linguagem e as formas de comunicação e de

apropriação caracterizam a cultura escolar em um tempo e espaço. Esse conjunto de características nos dão indícios de que a escola não é apenas um espaço de produção e transmissão de conhecimentos, mas, é simultaneamente, um ambiente de "inculcação de comportamentos e de habitus" (JULIA, 2001, p. 14). Portanto, acreditamos que cada professor vai construir uma representação referente a educação inclusiva. Afinal, as experiências pessoais juntamente com a cultura escolar, produzida na/pela escola, marcam a forma de apropriação de cada ser, fabricando assim, suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Para Chartier (2002, p.26) a noção de apropriação refere-se a "[...] uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem". Na verdade, a apropriação está relacionada com as práticas as quais são adaptadas de inúmeras maneiras por diferentes sujeitos do processo. Com esse entendimento, julgamos que as apropriações dos professores entrevistados exibem uma prática pedagógica própria que incidem em diferentes sentidos e produções para com a metodologia.

Em termos metodológicos, compreendemos que a pesquisa, ora aqui descrita, possui cunho qualitativo, pelo fato de intencionarmos obter compreensões acerca das representações transparecidas pelos professores durante a entrevista estruturada.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas estruturadas, compreendidas como aquelas que são elaboradas mediante a um questionário totalmente estruturado, com perguntas já descritas, buscando o entrevistador não permitir o desvio do tema discutido (LODI, 1974 apud LAKATOS, 1996). Optamos por esse método de entrevista, pelo fato de objetivarmos estabelecer um diálogo entre as diferentes concepções apresentadas pelos três professores.

2. Educação inclusiva: representações e concepções dos docentes

Para a realização das entrevistas selecionamos três professores atuantes no ensino básico da cidade de São Mateus, a saber: **P1**, **P2** e **P3**¹⁰⁶. O critério de escolha dos docentes foi baseado no fato de ambos estarem trabalhando com pelo menos um aluno com NEE em salas de aulas regulares.

P1 e P3 atuam em escolas públicas municipais de bairros distintos, sendo o primeiro professor de matemática do 6º ao 9º ano, e a segunda, pedagoga e professora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Em contrapartida, P2 atua como professora de matemática em uma escola particular da cidade, trabalhando apenas com turmas do Ensino Médio. Como buscávamos informações que nos trouxessem reflexões acerca das representações desses professores sobre a educação inclusiva, optamos por não entrarmos em detalhes sobre os alunos com NEE que esses professores ministram aulas.

Com base na metodologia adotada, elaboramos um questionário com oito questões que tratem sobre a educação inclusiva, suas finalidades e como uma formação complementar pode contribuir nesse processo. Durante as entrevistas, utilizamos um gravador de voz¹⁰⁷ com o objetivo de não perdermos detalhes nas respostas apresentadas. A ordem do desenvolvimento da entrevista foi a mesma para todos os respondentes.

Iniciamos questionando o que cada docente entendia por educação inclusiva, e se, com base em suas experiências pessoais, a consideravam simples de ser aplicada no contexto da escola.

¹⁰⁶ Com o intuito de respeitar a identidade dos docentes, optamos em denominá-los por esses termos.

¹⁰⁷ Com a anuência dos entrevistados.

P1: "Educação inclusiva é quando é atribuído a todos o mesmo direito de aprendizagem. Não é fácil de ser aplicada, pois são muitos desafios que encontramos e que nem sempre conseguimos resolvê-los".

P2: "É uma educação que inclui a criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais) na rede regular de ensino. Não é simples devido a mobilidade e limitações de alguns alunos especiais e o espaço físico da escola para recebê-los".

P3: "É incluir o aluno com necessidade especial na sala regular. Não considero simples porque precisa ter uma base familiar, sem o apoio da família fica muito complicado.

Apesar de apresentarem concepções "similares" sobre a educação inclusiva, verificamos que cada professor traz consigo uma representação desse termo. Fica evidente, na fala de dois entrevistados, que a educação inclusiva pode ser concebida, em geral, como a inclusão do aluno com NEE em uma classe regular de ensino. Nesse sentido, buscamos verificar o que esses professores entendem por inclusão no contexto da escola.

P1: "Inclusão é aceitar o aluno respeitando suas diferenças, pensando sempre em estratégias de ensino que auxiliem no processo de aprendizagem dessa criança".

P2: "Inclusão é quando o aluno é aceito por todos na escola. É quando o professor se preocupa em elaborar recursos para que esse aluno tenha um aprendizado, quando todos os outros alunos respeitam a diferença do colega. Eu penso em inclusão com um processo que envolve toda a escola".

P3: "Incluir é você entender as limitações do aluno com deficiência e procurar proporcionar um melhor aprendizado para ele".

Segundo Duek (2007, p.3), para que a inclusão escolar seja efetiva é preciso mudar a representação de inclusão como a simples inserção do aluno com

deficiência em salas regulares para uma concepção de ensino com estratégias e recursos, levando sempre em consideração os aprendizes. Assim, é importante que a escola elabore uma pedagogia centralizada que possibilite ao aluno com deficiência uma maior autonomia, e que ele se sinta capaz perante as suas necessidades. Nos trechos apresentados, percebemos que os três professores compreendem como inclusão o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que possibilite ao aluno se sentir aceito e acolhido na escola, além de proporcionar um aprendizado significativo a partir de recursos que respeitem suas limitações.

A forma como o docente enxerga o aluno com deficiência é outra questão que buscamos refletir a partir das entrevistas. A falta de informação pode desencadear na ideia de que o aluno com deficiência não possui a capacidade de aprender determinado conteúdo. O processo de inclusão, portanto, possui ligações também com a postura do professor em sala de aula ao se deparar com situações nunca vivenciadas. É importante que o docente não entenda a deficiência como uma incapacidade de compreensão dos conteúdos escolares, e que apesar de suas limitações, todo aluno possui o direito de aprendizagem. O trecho a seguir, apresenta as concepções dos entrevistados sobre o papel do professor no processo de inclusão escolar.

P1: "O papel do professor é acolhê-lo, conhecer suas limitações e trabalhar para que essa criança desenvolva seu potencial no máximo possível".

P2: "É acolher o aluno com NEE com todo carinho, dando a ele um suporte com atividades pedagógicas diferenciadas, socializando e interagindo sempre com o aluno".

P3: "O papel do professor é ajudar a preparar o aluno para um futuro melhor".

Perceber a diferença como uma incapacidade ou anomalia revela a existência de não somente falta de informação, mas também de preconceito. Amaral (1988)

destaca que o preconceito contra uma pessoa com deficiência pode ser apresentado na forma de *generalização indevida*, cujo termo se refere a transformação da pessoa como um todo, para aquela que possui deficiência. Em outras palavras, o indivíduo é enxergado não como alguém que têm dada condição, mas sim como aquele que é reconhecido apenas por essa condição específica. Acreditamos que uma das principais barreiras a serem derrubadas em relação a inclusão está no preconceito, não só de professores, mas de todos os envolvidos no contexto da escola. Nesse sentido, buscamos entender como cada docente vê esse problema.

P1: "Acolher o diferente, principalmente para os alunos é uma adaptação, pois até então, isso não ocorria, os alunos era atendidos na APAE logo as crianças ditas "normais" não tinham esse contato direto com as crianças "especiais", então é preciso ter um diálogo com a turma rotineiramente até que haja adaptação e aceitação".

P2: "Vejo uma falta de conhecimento e qualificação por parte dos professores e informação por parte dos alunos, gerando toda essa problemática chamado preconceito".

P3: "Em muitos casos ainda existem preconceitos. Eu procuro sempre conversar com a turma com relação a isso".

Com relação às dificuldades vivenciadas durante a educação inclusiva, muitos são os fatores que contribuem para esse processo, como os elementos de ordem estrutural e organizacional da escola, além de problemas desenvolvidos dentro da sala de aula. Nesse sentido, ter o professor de apoio¹⁰⁸ a todo momento na sala, tratar o aluno com respeito e atenção e ter materiais diferenciados disponíveis são ações sugeridas pelos docentes para tornar a inclusão escolar mais eficaz.

¹⁰⁸Professor habilitado em educação especial que presta atendimento exclusivo ao aluno com NEE.

P1: "Uma das ações importantes é a de ser ter um professor acompanhando o aluno dentro da sala de aula, pois em algumas situações só há um progresso quando tem um atendimento individual para o educando com necessidades especiais".

P2: "Acolher e receber o aluno com NEE com toda carinho e respeito, ajudando em sua socialização e sua aprendizagem".

P3: "Material diferenciado para auxiliar no processo de aprendizagem".

Com relação aos profissionais de apoio, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, de 06 de julho de 2015), assegura a oferta desses profissionais para auxiliarem estudantes com NEE matriculados em qualquer nível de ensino de escolas públicas ou privadas. É essencial que o professor verifique se há a necessidade de um profissional de apoio durante suas aulas e relate aos responsáveis da escola e aos familiares do aluno. Em casos específicos, como os de crianças com deficiência mental, ambos os entrevistados destacaram a importância desse profissional em sala de aula.

P1: "Como já havia dito, alguns alunos necessitam cuidados especiais e individuais. Há casos em que a criança é agressiva, logo o trabalho deve ser diferenciado e sempre com o auxílio, se possível, de um bidocente.

P2: "Crianças com deficiência mental, principalmente em casos mais severos, precisam de uma atenção maior. Fica complicado dar uma atenção extra para esse aluno e conseguir atender o restante da sala. Nesses casos o profissional de apoio é muito importante.

P3: "Na minha opinião crianças com deficiência mental podem estudar em uma classe regular mas é muito importante que tenha um profissional de apoio para atender essa criança. Também acho que essa criança deve ter uma avaliação diferenciada".

O conteúdo das entrevistas nos mostra uma distinção na formação dos professores. Apenas a regente que atua na escola particular teve uma formação voltada para estudos envolvendo a educação inclusiva, ofertada pela própria escola em que trabalha. Entretanto, ela relata que mesmo com esses estudos complementares muitos são os obstáculos encontrados no cotidiano escolar.

P1: "A maioria, assim como eu, tem dificuldades para atuar com essa nova proposta, pois não temos e não nos foi oferecido em tempo hábil formação para atuar com essa educação inclusiva".

P2: "Grande parte não. Os professores ainda têm receio de não saber lidar com crianças com NEE, muitas vezes por falta de conhecimento. Hoje, muitas instituições já estão tendo este olhar e capacitando seus professores com estudos e formações na área inclusiva, a minha instituição é uma delas. Mas mesmo com estudos na área muitas são as dificuldades encontradas.

P3: "Alguns professores estão preparados, outros não. Eu, por exemplo, não tive nenhuma formação que me auxiliasse nisso".

Verificamos nas palavras do professores, as diferentes culturas escolares percebidas nas escolas em que eles atuam. A preocupação em fornecer uma formação complementar para seus profissionais voltada para a educação inclusiva é destacada apenas na escola particular. Outra questão diz respeito a estrutura física da escola e dos materiais disponíveis para o trabalho com os alunos com NEE. Questionamos aos docentes sobre quais os recursos que faltam em suas escolas que os auxiliariam na melhora da inclusão escolar. Novamente, verificamos uma resposta positiva apenas para a segunda entrevistada.

P1: "Em primeiro lugar, bidocente, pois há crianças que necessitam o tempo todo de um profissional ao lado. Também faltam materiais didáticos próprios para cada

dificuldade, pois na maioria há materiais só para os alunos que não possuem alguma necessidade específica”.

P2: “Na escola onde leciono tem uma grande quantidade de jogos pedagógicos, livros, DVD, televisão, computador etc. Além de um bom espaço físico para recebê-los. Conta também com uma sala de recursos e uma profissional da área para atendê-los”.

P3: “Na escola onde trabalho não tem uma sala de recursos. Acredito que isso ajudaria no processo de inclusão desses alunos”.

No artigo 3 da resolução CNE/CEB Nº. 2 de 11 de setembro de 2001, é destacado a concepção de educação inclusiva e de todo aparato pedagógica necessário para que ela ocorra. No documento, entende-se a educação especial como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001)

Portanto, para que haja uma educação inclusiva de qualidade é importante que a escola tenha recursos pedagógicos que auxiliem o professor no processo de ensino e que atendam às necessidades específicas dos alunos (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009), mas infelizmente, como percebemos na fala de dois entrevistados, ainda existem escolas que necessitam de uma estrutura física e de materiais pedagógicos que servem de apoio para o processo de inclusão.

Para mais, é necessário refletirmos que os recursos pedagógicos são importantes, assim como as concepções dos professores, pois estas marcam a

forma de apropriação, prática e representação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é preciso fortalecer a formação do professor, buscando desenvolver o respeito e a diversidade humana.

3. Reflexões Finais

As reflexões aqui apresentadas nos permitem conceber a Educação Inclusiva como um caminho importante para favorecer a valorização da diversidade humana. Oferecer essa modalidade de educação significa reconhecer em todas as crianças e jovens, independentes de sua raça, cor, classe social, religião, cultura, deficiência psicológica ou física, a possibilidade de aprendizagem em um mesmo contexto escolar, garantindo a todos o acesso ao ensino.

Ficou claro, para nós, que a escola não é a única responsável pela inclusão social, embora, uma de suas funções seja elaborar um projeto pedagógico inclusivo. Compreendemos que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, requer da instituição além do desenvolvimento, a aplicação do projeto pedagógico que atenda às necessidades de cada aluno. Para mais, cabe aos professores repensarem suas práticas, apropriações, representações, estratégias e táticas pedagógicas.

Mesmo relatando pouca formação voltada para a educação especial, verificamos que os três docentes apresentaram de forma clara suas concepções sobre essa modalidade de educação. Embora a Educação Inclusiva seja representada pelos professores como uma modalidade carregada por falta de recursos pedagógicos, de estrutura física inadequada e profissionais despreparados; acreditamos que suas apropriações podem contribuir para o desenvolvimento de práticas que possibilitem à todos os alunos uma aprendizagem significativa, respeitando as diferenças.

Além disso, constatamos a necessidade de perceber a deficiência não como um problema ou uma incapacidade de aprendizagem, mas como sujeitos capazes de aprender dentro de seus limites. No entanto, mostra-se necessário, em alguns casos, a utilização de recursos pedagógicos para auxiliar o professor no exercício da prática docente, objetivando, com isso, desenvolver uma melhor Educação à todos os estudantes.

Referências

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DUEK, Viviane Preichardt. **Professores diante da inclusão**: superando desafios. In: IV Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial. Londrina-PR. 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./abr. 2001

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Revista Caderno Cedes**, vol. 26, n.69, p.163-184. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Náira Santos; SANTOS, Priscila Andrade. **O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência**. In: V Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial. Londrina-PR. 2009.

AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RAASCH, Leida¹⁰⁹

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia¹¹⁰

Resumo

O presente artigo se propõe a pesquisar as práticas educativas realizadas por professores regentes e de atuação colaborativa na sala de aula de uma escola estadual de São Gabriel da Palha, ES, tendo como objetivo conhecer e analisar as concepções e práticas educativas instauradas na sala de aula, os indícios afetivos dos processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna cega, as mediações feitas pelos professores e os recursos utilizados para ensinar aos alunos, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo como referência teórica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski e os conceitos e contribuições de Wallon sobre afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. Entendendo que a qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos/professores/conteúdos escolares/conhecimento, esta pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores e dos profissionais da

¹⁰⁹ Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: leidacetto@gmail.com

¹¹⁰ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br

área da educação para trabalhar com alunos que apresentam deficiências, especificamente os alunos cegos, nas salas de aula da rede regular de ensino auxiliando na melhoria do processo de ensino aprendizagem, na tentativa de ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Relação professor-aluno. Perspectiva Histórico – Cultural. Afetividade. Aprendizagem e Desenvolvimento.

Introdução

O ser humano desde o nascimento possui necessidade de atenção, carinho e de afeto, considerando que é na infância que começam a se formar os padrões de comportamento que, por sua vez, são essenciais para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima. A atenção, o carinho e o afeto são essenciais para que o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo aconteça, bem como para a construção da identidade do indivíduo, como afirma Bruno (2006),

A construção da identidade depende da qualidade da relação, interação e comunicação que a criança com deficiência visual terá com o adulto e com as crianças de sua idade no grupo. [...] lidar com as diferenças no cotidiano, das atitudes éticas, da forma como são tratadas, da tolerância, paciência e forma de expressão do educador é que as crianças vão formando suas próprias noções, conceitos, representações e práticas sociais. (BRUNO, 2006, p.23)

Em se tratando de afetividade como fator de inclusão, vários estudos têm sido realizados, principalmente a partir da década de 80 do século XX, com um olhar voltado para a dimensão afetiva do comportamento humano. Tem-se priorizado uma abordagem enfatizando as interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza em seu artigo 26º que “toda a pessoa tem direito à educação”, além de apontar que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana [...]” (ONU, 1948). Assim se pensou uma sociedade e uma educação em que todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas e sociais, tivessem seus direitos garantidos e um tratamento igualitário, solidário e inclusivo.

A “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” promulgada pela Presidência da República Brasileira em 2009, fortaleceu o debate iniciado na década de 1980 a respeito da inclusão (ARAÚJO e ANSELMO, 2013). Neste documento os Estados têm o compromisso, em síntese, de garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...], recebam apoio necessário, com vistas a facilitar sua efetiva educação. É fato que na educação, encontram-se políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de ações inclusivas, porém, percebe-se que ainda há muito a se fazer, muitas ações estão somente nas intencionalidades das proposições legais.

A escola, por sua vez, entendendo que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e que contribuem significativamente para a transformação social por meio da igualdade e da equidade, deve considerar e respeitar os educandos em suas diversidades, garantindo o direito a educação, ao lazer, ao trabalho e à cidadania. Partindo destes pressupostos, enquanto educadoras, nos inquietam algumas situações que vivenciamos nas escolas sobre os processos de ensinar e aprender de alunos com deficiência.

Com relação a uma das autoras, esta se encontra há praticamente 10 anos na gestão de uma escola estadual. Quando assumiu a gestão, não havia nenhuma matrícula de aluno com deficiência, porém, com o decorrer dos anos as matrículas surgiram: crianças autistas, com baixa visão, cadeirante, surda. No início do ano

letivo de 2017 foi matriculada uma aluna cega no 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola estadual.

Novos desafios foram se estabelecendo, implementação da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), contratação de professores, cuidadores, leituras, organização do espaço físico, materiais específicos, dentre outros, passaram a demandar atenção e providências, para que os alunos que apresentassem deficiências fossem incluídos de fato na escola. Primamos para que essa inclusão se desse de forma participativa, valorizando suas diferenças e trabalhando com elas, corroborando com as palavras de Pires (2008, p. 84), onde o mesmo afirma que a escola,

[...] tem o dever de incrementar, a todos os níveis, uma ação educativa multifacetada, que combata a segregação e a exclusão escolar. O dever de, perante as necessidades educativas especiais dos alunos, ter um motivo forte para melhora, em suas várias vertentes na intervenção educativa.

Como trabalhar com Ester¹¹¹? Como proporcionar a esta criança um ambiente acolhedor, propício à aprendizagem? O sentimento de despreparo da equipe, de fazer o que? Como? Diante das expectativas e da doçura desta criança nos inquietava, o comprometimento e o desejo de incluí-la no ambiente escolar, e como afirma SASSAKI (1997),

[...] Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164)

A professora regente, muito angustiada, questionava constantemente como trabalhar com a mesma, afinal, em sua formação, não havia sido preparada para lidar com tal realidade. Diante da ausência de conhecimento, do nosso despreparo, começamos a ler sobre inclusão de crianças com deficiência visual em escolas

¹¹¹ Uma aluna com deficiência visual matriculada na escola.

regulares valendo-se primeiramente da afetividade. Nesta busca, soubemos que em outras escolas no mesmo município, também havia matrículas de crianças com deficiência visual e que também vivenciavam dificuldades semelhantes.

Apresenta-se, assim, a motivação para a realização desta investigação sobre as concepções e práticas docentes em relação à afetividade e a inclusão de crianças com deficiência visual¹¹² nas escolas regulares. Constata-se a necessidade e a importância de se investigar se o aspecto afetivo tem sido considerado no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual no processo de inclusão. De que forma a afetividade pode vir a contribuir na aprendizagem do aluno com deficiência visual no processo inclusivo? Como favorecer o desenvolvimento do aspecto sócio afetivo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual na Educação Básica? Como a afetividade perpassa o conteúdo trabalhado nas relações de ensino instauradas na sala de aula?

Diante do exposto, entendemos que o estudo do tema é relevante no sentido de corroborar as prerrogativas legais quanto aos direitos da pessoa com deficiência por meio da análise do que se pensa e se pratica em relação a afetividade na educação de pessoas com deficiência visual, bem como sugerir possibilidades de melhoria dos processos de ensino aprendizagem.

Pretende-se enquanto objetivo compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, investigando os saberes docentes que atravessam as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar e, em que medida, a afetividade contribui para a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual no contexto escolar garantindo com sucesso a aprendizagem por meio do atendimento qualificado aos alunos com deficiência matriculados na Educação Básica.

¹¹² Utilizamos a terminologia "pessoa com deficiência", pois Sasaki (2005) defende que a terminologia "portador de necessidades especiais", utilizada desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até 1993, traz um aspecto pejorativo, pois sugere que a pessoa, "porta", ou seja, "carrega" uma deficiência, quando, na verdade, a "deficiência" deve ser um detalhe da pessoa.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por meio do método dedutivo, privilegiando uma abordagem qualitativa, considerando como primordial a relação entre o mundo real e o indivíduo, ou seja, nossa investigação se dará in loco, o ambiente social da sala de aula será a fonte para a realização das observações. Marconi e Lakatos (2011, p. 26) descrevem que:

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

A presente pesquisa é exploratória porque, segundo Lakatos e Marconi (2005, p. 190) têm entre outras finalidades "aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos". Gil (1989, p.44) diz ainda que "as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas na formulação de problemas mais precisos [...], são as que apresentam menor rigidez de planejamento" envolvem levantamento bibliográfico e documental e no caso desta pesquisa, também o estudo de caso. Por tratar-se de um estudo de caso a observação será o principal instrumento que subsidiará a análise e interpretação dos resultados obtidos com intuito de pensar o cotidiano escolar como espaço de possibilidades.

Para apreender as relações produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino dos professores e de aprendizado dos alunos com deficiência visual, iremos nos apoiar nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1987, 1998, 2005), segundo os quais as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que, vivendo as relações sociais os sujeitos vão se

constituindo como pessoas singulares através do processo de internalização das formas culturais de ser, agir e pensar.

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados, assim que iniciada,¹¹³ serão a observação e anotações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula em diário de campo. O acompanhamento do trabalho realizado pela professora da atuação colaborativa e dos demais professores regentes será feito semanalmente por uma das pesquisadoras na instituição escolar. Pretende-se acompanhar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula com aproximadamente até 04 professoras, que juntamente com a aluna com deficiência visual serão os sujeitos da pesquisa.

Assim sendo, nos propomos a focalizar, documentar e analisar, nas relações de ensino materializadas nas salas de aula, as concepções e práticas que perpassam os processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna com deficiência visual, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação e tendo como referência teórica, a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vygotsky e os conceitos de afetividade preceituados por Wallon.

1 As contribuições da Concepção Histórico-Cultural de Vygotsky para o processo de aprendizagem de uma criança deficiente visual

Para se pensar a inclusão social, se faz necessária, primeiramente revisitar conceitos, concepções e práticas pedagógicas. Como afirma Mantoan (2004), para que a educação inclusiva tenha êxito, necessita dentre outros, de um professor aberto às diferenças e disposto a distanciar-se de velhos hábitos oriundos do conceito de ensinar da mesma maneira para que todos aprendam da mesma forma.

¹¹³ Pretende-se começar a pesquisa de campo em agosto de 2018, assim que a mesma for aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

As reflexões que nos propomos realizar partem de uma realidade na qual deparamo-nos com as contradições e os imperativos de um mundo capitalista, que à medida que o tempo transcorre, se apresenta mais excludente, retirando dos homens o "ser humano", transformando-o em somente mais uma "peça" desta máquina de expropriação e alienação. Padilha (2015) quando analisa as contribuições de Angel Pino para pensar o novo homem em Vygotsky nos diz que:

Tenho me colocado, ao lado de muitos estudiosos, o problema da degradação do homem pela/na sociedade capitalista, que não é senão produtora de mercadoria e que faz das relações humanas relações entre coisas. Marx, Engels e Vygotsky são autores de especial importância para as reflexões sobre a constituição cultural e histórica da consciência. De tal modo que, pensar, por meio de seus ensinamentos, em uma sociedade livre da expropriação, em outros termos, livre da privação dos bens materiais e simbólicos conquistados pela humanidade, impele-nos a lutar pela superação dessa realidade (PADILHA, 2015, p.39).

Diante do desconforto e de constantes inquietudes oriundos deste cenário, buscamos construir possibilidades de oferta de oportunidades pedagógicas ao deficiente visual de construir-se enquanto sujeito autônomo na sociedade. Educar a todos com qualidade e equidade é uma tarefa que ainda se apresenta como um terreno "pantanosos" entre os professores, principalmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiências em salas regulares de ensino, pois há ainda muita nebulosidade e incertezas nas concepções teóricas e possibilidades de práticas de ensino.

Nestes termos pretendemos elucidar algumas possibilidades do fazer pedagógico sob os aportes teóricos da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, trazendo em si os traços da cultura na qual o homem está inserido, fundamentando, desta maneira, uma concepção de educação inclusiva.

Refletir sobre como se dá a inclusão escolar e, conseqüentemente, social de alunos com deficiência visual é buscar compreender como essas crianças vem se constituindo enquanto sujeitos no decorrer do seu processo de escolarização. Em se

considerando o contexto educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas.

Não mais somente se considera "o que ensinar", mas também o "como ensinar". Os estudos de Vygotsky serão o suporte para entendermos como se dá a construção do conhecimento, a partir da linguagem dentro de uma perspectiva sócio histórica, dialética e sociointeracionista. Partiremos do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998), pois segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento.

Lev Semenovich Vygotsky, apesar de ter vivido somente 37 anos (1896-1934) nos legou uma abundante produção literária, se interessava por várias áreas do conhecimento, principalmente temas sobre psicologia contemporânea e ciências humanas. Estudou Direito, Literatura e Medicina. Como professor e pesquisador organizou grupos de estudo, trabalhou nas áreas de Psicologia, pedagogia, Filosofia, Literatura, deficiências física e mental, dentre outros.

O fato de ter vivido no momento histórico pós Revolução Russa de 1917, proporcionou a Vygotsky um cenário favorável que muito influenciou a trajetória e os objetivos de seu trabalho, pois a ciência era muito valorizada, acreditava-se que por meio dos avanços científicos os problemas sociais e econômicos da sociedade soviética seriam solucionados, como afirma Rego (2014, p.27) "era enorme o poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos".

Em vários momentos de sua obra, Vygotsky demonstrou grande interesse em entender como ocorre o processo de aprendizagem do ser humano e, diante de tal

desenvolveu algumas teorias sobre o processo educacional, suas contribuições envolvem vários conceitos que podem nortear o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem de uma criança, e no caso em questão, como se dá a aprendizagem de uma criança deficiente visual.

Segundo Vygotsky (1997) o desenvolvimento humano é uma construção histórica e social, que ocorre nas interações e condições objetivas da vida, nesta concepção está incutida a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é estar imerso na cultura, num mundo de significações, de convenções de uso de objetos, de preceitos sobre o agir, interagir e o modo de pensar com os que se encontram inseridos neste mesmo grupo social, que compartilham as mesmas referências culturais. É neste processo, no movimento materialista dialético que se transformam sujeito e mundo, decorre daí a premissa de que o homem se constrói humano por meio desta interação dialética do homem e seu meio sociocultural.

A escola é o *locus* natural e lógico que tem por objetivo e função proporcionar condições de acesso aos conhecimentos sistematizados pela sociedade a todos os alunos, sejam com deficiência ou não. Desta maneira, o trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. O ensino, para Vygotsky (1997), deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, considera-se que o aprendizado antecede o desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal elucidada que o professor no processo de ensino deve estimular a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que a mesma ainda não domina completamente, incentivando-a na construção de novos conhecimentos. "Ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz.", diz Teresa Rego (2014, p.108).

De acordo com Vygotsky todo aprendizado amplia o universo mental do aluno, um novo conceito não se resume somente à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança, por exemplo, com o domínio da escrita, a criança adquire também capacidade de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

Outra questão proposta é a que trata do limite biológico contraposto ao social. O não desenvolvimento da pessoa com deficiência visual não é determinado pelo limite biológico, a saber, é a sociedade quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente. O potencial de aprendizagem da criança cega é o mesmo que de uma vidente, salvo que se dará por outros meios como afirma Vygotsky (1997, p. 12) "el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo".

Diante deste pressuposto há que se pensar e desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, não uma pedagogia que diminua a expectativa e as oportunidades de aprendizagem do aluno com deficiência, mas uma pedagogia que possa auxiliá-lo a superar as dificuldades impostas pela deficiência visual em uma sociedade extremamente visual.

A aprendizagem de uma criança com deficiência visual segundo Vygotsky (1997) deve estar compreendida sob a concepção qualitativa, com tratamento positivo em relação ao deficiente, e não quantificar as faltas decorrentes da debilidade, como também não se deve pensar e praticar uma pedagogia menor, onde os objetivos, metodologia e demais aspectos do planejamento educacional são alinhados "por baixo", quando se considera a ausência de certa habilidade ou capacidade como redutora da potencialidade de aprendizagem da criança, esta questão está posta quando afirma:

Solo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, esta adquiere por primera vez una

base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible practica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos. (Vygotsky, 1997, pág. 13)

Desta maneira, a tese central de Vygotsky trata de que o defeito cria estímulos para elaborar a compensação, portanto, o planejamento educacional não deverá pautar-se nas limitações ocasionadas pelo defeito, mas que este seja o ponto de partida e o incentivo para a aprendizagem.

La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinarse el nivel y la gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. [...] El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. (VYGOTSKY, 1997, p. 14, 15)

Partindo deste pressuposto constrói-se todo o processo de compensação sociopsicológica, que pode ter êxito e em medidas diferentes em razão da gravidade do defeito, como também devemos entender que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega possui especificidades em razão de sua constituição enquanto pessoa.

A cegueira, enquanto diminuição orgânica impulsiona processos de compensação sociopsicológica que formam potencialidades e reorganizam as funções neuropsíquicas do cego. Diante das exigências sociais que são as mesmas do vidente, essas particularidades estruturam um conjunto de possibilidades que possibilitam ao cego ter um convívio social normal desde que sejam possibilitados caminhos indiretos de desenvolvimento. Assim sendo, a compensação sociopsicológica não pretende completar ou sanar o defeito, mas superar as dificuldades criadas pelo mesmo. Dessa forma, ao conseguirem materializar suas capacidades, os cegos não ficarão prejudicados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Não podemos esquecer que não se trata somente do

desenvolvimento das funções do tato ou da audição Vygotsky (1997), mas se constituem também em fonte de compensação, a aquisição da linguagem, a vivência social e a relação com os videntes.

Há que se superar o sentimento de inferioridade social em razão do defeito orgânico e buscar por meio da compensação a adaptação desta criança de maneira integral ao meio construído para o dito ser humano "normal". Desta maneira se dará a inclusão, onde as crianças com alguma deficiência interajam com as demais, realizando a troca de saberes e experiências, em que ambas possam aprender e construir-se enquanto sujeitos sociais.

Considerando que todo aprendizado é necessariamente mediado, isso torna o papel do ensino e do professor primordial e determinante, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Dimensionar a inclusão escolar de crianças com deficiência em Vygotsky é considerar que este processo se dá por meio do pensamento social.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2008, p. 62-63).

A mediação entre seres humanos e o mundo é realizada por meio de técnicas e signos, a linguagem é um signo mediador por excelência, por isso Vygotsky a confere um papel de destaque no processo de pensamento. Para Vygotsky (1997) mais importante que os signos é a possibilidade do acesso aos conceitos e a interação do sujeito com os mais variados significados sociais é que fundamentam a passagem do ser biológico para o ser social, construindo desta maneira as estruturas mentais complexas.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos - ou

funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Afirma que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento e a ação intencional. Como afirma Rego (2014, p.71) a criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade.

A convivência entre crianças com deficiência e as crianças consideradas 'normais', é crucial na concepção da teoria sócio histórica em razão da possibilidade de relações interpsicológicas, primordiais para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem. (VYGOTSKY, 1997).

2 As contribuições de Wallon sobre a afetividade nas relações de ensino-aprendizagem

Por afetividade, entendemos segundo o dicionário Aurélio como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Ao considerarmos este significado de afetividade¹¹⁴ e o relacionarmos aos processos educativos, acreditamos que a mesma influencia decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, sendo um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana. Como afirma Tassoni (2000),

A afetividade, por sua vez tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um

¹¹⁴ Neste trabalho imbricamos à afetividade a conotação que lhe é atribuída por Wallon (1989), como uma das três dimensões da vida psíquica dentro da psicogênese da pessoa completa.

período tardio na evolução da criança quando surgem os elementos simbólicos. (TASSONI, 2000, p. 6).

Corroborando com a proposição anterior, a afetividade tem um papel importantíssimo no desenvolvimento intelectual, principalmente quando coloca em xeque a visão dualista do ser humano.

A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano. (LEITE; TASSONI, 2006, p. 01).

Em se considerando o contexto educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Não mais somente se considera "o que ensinar", mas também o "como ensinar". Segundo Marchand (1985) cabe ao educador trabalhar a afetividade e mudar sua concepção sobre o educando, em especial, aquele com deficiência.

Em seguida, para tratarmos da importância da afetividade na aprendizagem utilizaremos Wallon (1989), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, que atribui, em sua teoria, grande importância à emoção e à afetividade, para a consolidação deste desenvolvimento, elabora conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Para Wallon (1989), a afetividade ocupa posição principal no desenvolvimento da subjetividade humana e considera que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento.

Ainda em se tratando de afetividade nas práticas pedagógicas, os estudos de Leite (2012) e Leite e Tassoni (2016) subsidiam a pesquisa, pois defendem que a afetividade está presente em todas as atitudes do professor, produzindo impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos (LEITE, 2012). A qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se

estabelecerão entre os alunos/conteúdos escolares/conhecimento. Segundo Vieira (2012),

Temos apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro. Uma proposta que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos (VIEIRA, 2012, p.29).

3 Considerações Finais

Diante das leituras realizadas por meio da pesquisa bibliográfica, há que se constatar: as teorias do desenvolvimento humano têm suas implicações nos processos educacionais, promovendo reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula; o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e na escola é uma atuação planejada e sistemática que afeta o aluno modificando, diversificando e enriquecendo seus conhecimentos a partir do significado e sentido que este pode atribuir aos conteúdos e ao fato de apreendê-los e que as relações que se estabelecem entre os sujeitos e o meio são fundamentais para o desenvolvimento do educando.

Nesse sentido, a escola é a instituição responsável pelo ensino e pela constituição do psiquismo humano via aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e o estudo do processo singular de aprendizado de uma criança com deficiência visual oferece conhecimento teórico e prático, que ampliam as práticas pedagógicas dos educadores, para que possam realizar mediações que colaborem de forma efetiva no processo educativo dos mesmos. A pesquisa, nesse contexto, certamente contribuirá para o aprimoramento dos processos e relações que se estabelecem em uma sala de aula entre os alunos com deficiência e os profissionais da educação no que diz respeito à compreensão dos processos que envolvem o ensinar e o aprender destes alunos, assim como, a reflexão sobre

trabalho com a diversidade e a singularização dos processos de subjetivação humana.

Referências

ARAUJO, Luiz Alberto David; ANSELMO. José Roberto. Em busca da efetividade do direito à acessibilidade das pessoas com deficiência. In: LIMA, Francisco José. MENDONÇA. Rita. (Org.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: E. Universitária da UFPE, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas: **Temas em Psicologia**. Vol. 20, nº 2. São Paulo: Unicamp, Campinas, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno** In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em 21/03/2016

MANTOAN, maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. UFSM- RS Revista Educação Especial, n. 23, 2004. Acesso em 09/04/2018 <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/editorial.htm>.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus editorial, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Contribuições de Angel Pino para pensar o homem novo em Vygotsky**. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 391-404, out., 2015.

PIRES, J. **Por uma ética da Inclusão**. In: ARAÚJO, R. M. L. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-53

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21**. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p.19-23, out. 2005.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: a relação professor-aluno**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pd> acesso em 30/05/2018.

TASSONI, E. C. M. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno**. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

_____. **Pensamento e da Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Traducción de Julio Guillermo Blank, 1997. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

SEMINÁRI

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

402

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



O JARDIM SENSORIAL MÓVEL NA FEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CONCEIÇÃO DA BARRA, ES: ENSINANDO SOBRE O MEIO AMBIENTE E EXPLORANDO SENTIDOS

SANTOS, Juan Pablo;

FALLER, Erick dos Santos;

FRANCISCO, Danielly Silva¹¹⁵

Resumo

Este trabalho relata a experiência de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do CEUNES/UFES na montagem e apresentação do Jardim Sensorial Móvel na II Feira de Educação Ambiental de Conceição da Barra, ES, nos dias 12 a 14 de junho de 2018. O jardim foi montado em um estande de 18m², onde as plantas em vasos e jardineiras e os animais taxidermizados foram expostos ao longo de um circuito com diferentes substratos, tornando possível ao visitante tocar e sentir as diferentes texturas, cheiros, sabores e sons. Durante o evento o jardim recebeu a visita de aproximadamente 580 estudantes de escolas públicas do município. Observamos e registramos as percepções e reações dos participantes, suas falas e reações. Concluímos que a atividade proposta atendeu seus principais objetivos, foi pois resgatou a afetividade dos participantes pelas formas vivas da natureza, expostas no Jardim Sensorial e, desta forma, sensibilizou os visitantes quanto à necessidade de respeitar o meio ambiente e a pessoa com baixa visão ou deficiência visual.

Palavras-chave: Educação não-formal. Sensibilização Ambiental. Jardim Sensorial.

¹¹⁵ Graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sob orientação da professora Dra. Diógina Barata. Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. Email: naujust@gmail.com

Introdução

O ensino formal é baseado principalmente na passagem de conteúdo, não levando em consideração as realidades dos estudantes, nem, tão pouco, vinculando o conhecimento adquirido ao mundo real. Desta forma, sem outros estímulos a educação tende a ser pouco interessante. O contraste entre esta realidade e a utilização de espaços não formais de educação vem da interatividade proposta por eles, característica que leva à curiosidade, tão imprescindível à aprendizagem (BORGES & PAIVA, 2009). Uma observação interessante destes espaços de ensino é que a sua exploração incentiva a participação principalmente de estudantes, não manifestada em sala de aula (PEREIRA, 2002; MARANDINO, 2005). Além disso, atividades ao ar livre geram oportunidades em que as pessoas podem experimentar a ciência em um laboratório natural (MIR, 2002).

Os Jardins Sensoriais surgiram a partir da necessidade de inclusão mais direta de pessoas portadoras de limitações físicas, principalmente limitações visuais e cadeirantes. Esta atividade apresenta um modelo pedagógico em que se trabalha com a adequação dos equipamentos e sinalização e com uma vegetação que interage de forma mais incisiva com seus usuários, características que elevaram a inclusão ao prazer da experiência e do contato sensível com a natureza dos mais diversos grupos sociais (ALVES & PAIVA, 2010). O Jardim sensorial, desde o seu planejamento e construção, até a visita, tende a ser uma importante estratégia de ensino que ajuda em vários aspectos importantes, tanto da vida acadêmica quanto pessoal dos estudantes. Esta atividade tem o objetivo de estimular, tanto em quem produz, quanto em quem visita um jardim desta natureza, habilidades, tais como: a sensibilização com o meio ambiente, a interatividade, o respeito aos outros e ao ambiente e os tímidos podem se tornar menos inibidos nestes ambientes de participação ao ar livre. O método trabalha a inclusão, pois, nos proporciona a

possibilidade de nos tornarmos mais sensíveis à realidade das pessoas com deficiência, entre elas, principalmente a física e a visual.

A mudança de perspectiva em relação à natureza é possível através da educação ambiental que ofereça ao indivíduo uma experiência direta com os elementos naturais, que no jardim sensorial é possível através dos sentidos básicos da percepção humana (visão, tato, paladar, olfato e audição) (KOBAYASHI, 1991). Toda a atividade prevista pelo Jardim Sensorial, desde a sua concepção até a sua execução, é embasada no construtivismo, pois, incentiva os participantes a construir seus conceitos a partir de suas concepções prévias associadas a observações realizadas durante o processo (BIANCONI & CARUSO, 2005). Uma característica importante desta experiência é que vencemos a barreira da compartimentalização dos conteúdos, pois, é proposto aos estudantes correlacionar uma diversidade de temas, tais como: a diversidade das plantas, a anatomia e a fisiologia vegetal, a interação entre as plantas, os animais e o ambiente e a interação ser humano e ambiente (WEIGERT *et al.*, 2005).

Borges & Paiva (2009, p. 36) consideram que a atividade do Jardim Sensorial contribui para o ensino não formal por cumprir objetivos importantes, entre eles: desenvolver um ambiente que proporcione um contato sensorial com a natureza, privando os visitantes da visão para uma melhor exploração dos demais sentidos; contribuir para a divulgação científica e para o conhecimento sobre os vegetais, suas características organolépticas e a sua diversidade; e, por fim, possuir forte participação na questão ambiental, ao trabalhar a educação ambiental através do vínculo emocional criado, incentivando a preservação da biodiversidade. Kellert & Wilson (1993, *apud* ALHO 2012, p. 161) explicam esta atração facilmente estabelecida por nós pelas formas de vida da natureza, pelo conceito denominado de biofilia. Para eles, a biofilia seria uma conexão inconsciente que procuramos manter com a natureza, suas plantas e seus animais. Sendo assim, temos uma

afiliação natural pelas coisas vivas da natureza, ao mesmo tempo que apresentamos fobia, ou aversão pelos males demandados à ela, como a poluição, os amontoados de lixo, contaminação dos rios ou desmatamentos criminosos (ALHO, 2012).

No extremo norte do Espírito Santo locais com esse apelo são escassos. Desta forma, a proposta de construção de um espaço de vivência e contato com a natureza no Campus do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo, se torna um local para a visita de toda a comunidade local. Outra característica importante da atividade proposta é a mobilidade, o que torna possível levá-la aos ambientes onde há a divulgação científica. Este jardim foi um projeto de Iniciação Científica Júnior e, por isso, desenvolvido com o envolvimento de estudantes da educação básica no planejamento e execução das atividades de montagem e organização das visitas, e esta ideia vem de sua natureza construtivista e das grandes possibilidades de divulgação do conhecimento científico, incentivo à experimentação na busca pelo conhecimento, incentivo ao exercício da cidadania e sensibilização à preservação do ambiente. Neste sentido, espera-se que os estudantes participantes vivam estas experiências e as multipliquem através da realização das visitas ao Jardim Sensorial e da vivência cotidiana. Desta forma, trabalhando uma temática leve, como a jardinagem, é possível incentivar os estudantes a desenvolver habilidades importantes para a pesquisa científica, tais como, a construção das perguntas e das hipóteses, o planejamento, a organização e a busca por conhecimento. Neste sentido, o trabalho tem o objetivo relatar a experiência de apresentação do Jardim Sensorial do CEUNES/UFES na II Feira de Educação Ambiental do município de Conceição da Barra, nos dias 12 a 14 de junho de 2018, configurando como um espaço de inclusão que trabalhou a conscientização ambiental e a exploração dos sentidos e recebeu estudantes da Educação Básica de escolas do município e vizinhança e população em geral.

Caminhos metodológicos

A criação do Jardim Sensorial

O Projeto "Jardim Sensorial Móvel como Estratégia de Ensino" trabalhou a temática através da Iniciação Científica Júnior (Edital PICJr/FAPES). Desta forma, entre novembro de 2015 e outubro de 2017, o grupo de trabalho para o planejamento e construção do jardim contemplou dez estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental da EEEFM "Américo Silvares", de São Mateus, além de uma professora da escola, uma estudante de graduação e uma docente coordenadora do CEUNES/UFES. Neste sentido, todas as etapas de trabalho, descritas abaixo, foram realizadas com o objetivo de garantir aos estudantes uma experiência com a iniciação científica, aprendendo, pesquisando, planejando e executando um projeto.

As etapas de desenvolvimento do projeto consistiram em: a. *Planejamento do Jardim*, o qual iniciou com a contextualização teórica dos temas abordados, realizando reuniões periódicas, aulas teóricas e práticas, com a coordenação do projeto, a monitora, a tutora e os estudantes PICJr na Universidade e o acompanhamento permanente da professora tutora na escola. Os temas abordados foram relacionado a Plantas, Interações Ecológicas e Educação Ambiental. Além destas atividades, foi realizada uma visita ao Jardim Sensorial da Vale, em Vitória, ES, para que houvesse um contato com um modelo de Jardim Sensorial, o que ajudou na escolha das plantas a serem cultivada, as quais foram divididas em quatro grupos, tendo as hortaliças e ervas aromáticas, os arbustos, as plantas com flores e as plantas frutíferas; b. *Construção do Jardim*, nesta etapa foram compradas mudas das plantas escolhidas e estas foram plantadas em vasos e jardineiras previamente preparados com camadas de pedras, adubo orgânico e terra, após, os estudantes, juntamente com a coordenação do projeto, a monitora e a professora tutora, planejaram e executaram a montagem do jardim sensorial, em área arborizada

pré-definida no campus do CEUNES/UFES, mas, com possibilidade de transporte e montagem em outros locais. Os vasos e jardineiras com as plantas selecionadas e cultivadas foram disposto na área definida, compondo o ambiente e aproveitando as árvores já disponíveis no local. Um passeio foi montado, onde o chão foi delimitado e foram forrados trechos com diferentes texturas; e c. *Manutenção do Jardim*, esta etapa teve o objetivo de manter o Jardim Sensorial em condições de receber visitas agendadas, bem como, de ser transportado para exposição em espaços de divulgação da Ciência, sendo que, semanalmente o jardim foi visitado pelos autores, os quais realizaram a verificação das plantas, observando a presença de pragas ou a morte de alguma delas; tratamento das pragas; substituição de plantas mortas; regas de acordo com a demanda de cada planta e limpeza de folhas secas e ervas daninhas.

O Jardim Sensorial na Feira de Educação Ambiental de Conceição da Barra

A Feira de Educação Ambiental de Conceição da Barra foi realizada em sua segunda edição nos dias 12 a 14 de junho de 2018 (a primeira edição foi realizado em 2017). O evento é uma das atividades propostas no Programa Municipal de Gestão e Conservação da Mata Atlântica em Conceição da Barra, construído em parceria com a SOS Mata Atlântica e com a UFES. Este programa propõe uma série de atividades, entre elas, recuperação de áreas degradadas, mapeamento de áreas que necessitam de conservação. Uma das ações que vem sendo desenvolvidas dentro do Programa é a formação de educadores ambientais e a realização de jornadas pedagógicas, que deverá culminar com a elaboração da política municipal de educação ambiental, coordenado pelo Núcleo de Pesquisas e Práticas Pedagógicas da UFES. A Feira de educação ambiental está inserida nesse contexto, pois, além de receber estudantes e comunidade em geral, também serve como espaço de formação continuada para professores e estudantes. Trata-se portanto,

de um evento já consolidado no planejamento anual do município do qual participam todas as instituições que desenvolvem algum tipo de atividade de Educação Ambiental no município (escolas, IDAF, INCAPER, CEUNES/UFES, várias ONG's, as unidades de conservação, tais como, o Parque de Itaúnas, a Flona de Rio Preto e a Reserva de Córrego Grande). Neste contexto, o CEUNES/UFES foi convidado, através do Laboratório de Educação Ambiental, do Núcleo de Práticas Pedagógicas em Biologia e Educação Ambiental (NPPBIO), para participar como expositor nessa feira. Devido à solicitação de realização de uma atividade inclusiva, foi proposto o Jardim Sensorial, por se enquadrar perfeitamente nesta proposta.

O Jardim Sensorial foi montado dentro do Ginásio de Esportes de Conceição da Barra, em um estande com 18 m² (3,0m x 6,0m), posicionado próximo à entrada. Durante a feira, o jardim foi visitado por turmas de todas as séries da Educação Básica e por turmas da Educação Infantil (Tabela 1).

Tabela 1. Estimativa de visitantes por nível de ensino da Educação Infantil e Básica.

Nível de Ensino	Estimativa de Visitantes
Educação Infantil	60 estudantes
Ensino Fundamental (1º a 4º ano)	400 estudantes
Ensino Fundamental (5º a 9º ano)	100 estudantes
Ensino Médio	20 estudantes
Total	580 estudantes

Fonte: Santos *et al.* 2018.

No estande do Jardim Sensorial, foi feito um circuito onde foram dispostos substratos de diferentes texturas para estimulação do tato nos pés dos visitantes. Estes substratos foram dispostos na seguinte ordem: folhagem, casca de *Pinnus*, grama, argila expandida, seixo e granitina. Alguns cuidados foram tomados para evitar acidentes e tornar o trajeto pelo jardim mais confortável. Assim, a argila

expandida foi posicionada no meio do percurso, para que os visitantes se acostumassem com a mudança de ambientes e tivessem mais cuidado ao pisar neste substrato e a granitina foi disposta por último, devido ao desconforto proporcionado pelas pedras nos pés.

A plantas foram dispostas no trajeto do jardim conforme segue: dois vasos grandes, nos quais estavam plantados uma croton e uma acerola. Logo após, vinham posicionados um jabuti, um gato do mato e uma coruja taxidermizados, seguidos por outra acerola florindo e um gato do mato taxidermizado deitado. Na segunda metade do trajeto vinham as hortaliças e ervas aromáticas em jardineiras e dispostas sobre mesas para que ficassem posicionadas na altura das mãos dos visitantes, seguidas por um vaso grande com um cajá-anão apresentando frutos, outro com uma alocásia, e, por fim, um quati taxidermizado e um vaso grande com uma dracena. Por todo o estande foram colocados troncos de árvore, galhos e folhagens para dar um aspecto natural ao ambiente (Figura 1).

Figura 1. Imagem geral da montagem do Jardim Sensorial no estande da Feira de Educação Ambiental de Conceição da Barra, ES.



Fonte: Faller, E.S., 2018.

As visitas foram realizadas pelos estudantes descalços e em duplas, onde um dos estudantes ficou vendado por uma faixa de TNT preto e o outro o conduziu pelo percurso do jardim, ajudando-o a identificar os obstáculos no caminho e incentivando-o a sentir as plantas e animais ao longo do trajeto, conforme orientação inicial dos monitores. Para os estudantes da Educação Infantil a abordagem foi diferenciada devido à sua idade, e estes não tiraram os calçados e não foram vendados, fizeram o percurso em grupos, de mão dadas e guiados pelas professoras.

Relato da experiência

O estande do Jardim Sensorial na II Feira de Educação Ambiental de Conceição da Barra foi organizado por quatro monitores, selecionados entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Destes, os três autores do trabalho realizaram o relato de experiência a seguir.

A maior expectativa dos monitores em relação ao estande foi quanto à montagem do Jardim Sensorial, pois, este era o seu primeiro acesso a uma atividade desta natureza. Neste sentido, surgiu a ideia de trazer componentes que tornassem o espaço um ambiente mais natural, para que este chamasse a atenção dos visitantes e trouxesse uma maior integração destes com as plantas e animais dispostos pelo trajeto do jardim. A estética do jardim foi de extrema importância para estimular o interesse dos estudantes pela visita e tornou possível um maior envolvimento dos visitantes com a atividade proposta. Esta característica da montagem do jardim foi importante para seu principal objetivo na feira que foi trabalhar a educação ambiental através do vínculo emocional criado, incentivando a preservação da biodiversidade (Borges *et al.* 2009), pois, torna o visitante mais propício a resgatar sua biofilia, revivendo sua conexão com as formas vivas da natureza (KELLERT & WILSON, 1993 *apud* ALHO, 2012).

Entre as turmas que participaram da visita ao estande algumas demonstraram interesse em implantar o Jardim Sensorial em suas escolas. Uma professora de Ciências e uma diretora tiraram fotos do jardim e disseram ter gostado bastante da atividade. Esta situação demonstra que outro papel do Jardim Sensorial, segundo Borges & Paiva (2009, p. 36), foi estabelecido, pois, através da apresentação desta atividade, o despertar do interesse dos participantes pela sua replicação contribui para a divulgação científica.

Durante as visitas era possível observar as expressões dos que estavam participando, principalmente a insegurança de quem estava vendado e o cuidado do colega que estava guiando. Um observação interessante, também, eram as expressões dos estudantes guiados por algum monitor, pois, estas demonstravam que eles estavam mais confortáveis e confiantes do que aqueles guiados por seus colegas (Figuras 2-4). Desta forma, esta situação pode ser explicada pela provável sensação de segurança em estar sendo guiado por alguém que conhece o ambiente previamente e explica a necessidade de confiança da pessoa com baixa visão ou deficiência visual em seu guia. É importante observar que, mesmo vendado, os visitantes tentavam identificar as plantas e animais, através do toque e do olfato, principalmente, sempre tentando remeter o que estavam sentindo com algo que conheciam.

Alguns estudantes participaram da atividade diversas vezes e, houve até casos em que o mesmo estudante voltou no dia seguinte, o que indica que houve envolvimento afetivo dos visitantes com a atividade proposta. Este envolvimento é importante para que o jardim possa proporcionar reflexões sobre Educação Ambiental, Direitos Humanos, cidadania e relações humanas, pois, a afetividade nos torna mais acessíveis ao conhecimento. Neste sentido, Tassoni (2000, p. 2) relata a importância de conferir sentido afetivo aos objetos, pois, pode-se supor que, no

processo de aprendizagem, não estão envolvidos somente aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Figura 2. Visitantes em dupla, onde é possível observar um deles vendado sendo conduzido por sua dupla a se abaixar para tocar no gato do gato taxidermizado. Figura 3. Visitantes em dupla, onde um deles vendado é conduzido por sua dupla a tocar e cheirar as ervas aromáticas.



Fonte: Faller, E.S., 2018.

Para os monitores a atividade foi intensa, pois, a estimativa de visitantes ao jardim, ao longo dos três dias de exposição, foi de 580 estudantes, aproximadamente. Porém, a avaliação foi positiva, conforme é possível observar nos relatos dos autores abaixo:

"Foi cansativo, mas fiquei muito feliz em ter participado, foi gratificante. Eles vinham com a expectativa de que estávamos apresentando um trabalho de qualidade, algo inovador, então, me senti muito bem representado com o projeto que levamos. Como experiência levo a questão da confiança no outro e, principalmente, o trabalho em equipe." (Juan Pablo Santos)

"Foi muito bom! Foi a minha primeira experiência com a feira. Saí de lá com novas amizades e como experiência levo a questão da confiança no outro e o trabalho em equipe. Como futuro professor implantaria, sim, esse tipo de projeto na escola em que eu fosse trabalhar." (Erick dos Santos Faller)

"No momento da execução, bateu um pouco de desespero (risos), já que era o primeiro contato que tivemos com o Jardim. Começamos a nos

movimentar, organizar, e assim o jardim fez um sentido melhor quando começamos a trabalhar. Então, fiquei aliviada e satisfeita com o resultado. Quando estava pronto e montado, percebi que tínhamos conseguido. Senti-me muito satisfeita de receber os visitantes e poder fazer parte da experiência deles, sem palavras! Foi incrível! Muito bom ter esse contato direto com o público, com os alunos fora do ambiente escolar, pois estavam eufóricos, dispostos a conhecer e participar. Como futura professora, com certeza, colocaria um jardim sensorial na escola em que eu trabalhasse, porque, além dessa ótica do aprendizado, se colocar no lugar da pessoa com deficiência, viver a realidade do outro, não tem preço! Você fica mais sensível, sua mente abre para novas possibilidades e soluções." (Danielly Silva Francisco)

Com a realização desta exposição do Jardim Sensorial na feira foi possível perceber que o maior diferencial desta atividade é colocar a todos, os que têm alguma deficiência visual ou não, em uma mesma situação, pois, a proposta do jardim é de inclusão a todos. Desta forma, esta atividade não diferencia quem tem baixa visão ou deficiência visual, mas sim, os coloca junto com quem tem a possibilidade de enxergar. Neste ponto, ela se diferencia de outras propostas que tentam levar estas pessoas a uma situação em que eles consigam "enxergar" o que os outros conseguem. Aqui todos são provocados a sentir o ambiente da mesma forma, podendo observar suas texturas, seus cheiros, seus sons e seus gostos. Sendo assim, é possível refletir sobre os potenciais e as dificuldades das pessoas que apresentam baixa visão ou deficiência visual, perceber a importância que podemos ter como cidadão participantes ativos na sociedade, ajudando os outros em suas necessidades e, também, sentir o mundo e a natureza de formas que, principalmente quem enxerga, não está acostumado a sentir. Isto é o que postulam Alves & Paiva (2010, p.48) ao destacarem que as atividades do Jardim Sensorial podem elevar a inclusão ao prazer da experiência e do contato sensível com a natureza dos mais diversos grupos sociais.

É importante perceber que a legislação, por si só, geralmente não leva ao aprendizado. Sendo assim, é preciso que mais atividades como esta ocorram, pois, efetivamente cumprem este papel. As escolas não estão totalmente preparadas,

apesar de existirem planos, projetos e uma estrutura adaptada para o atendimento às deficiências, pois, ainda não se sabe como lidar com esse estudante que possui suas dificuldades, e desta forma, não se trabalha numa perspectiva para que haja uma inclusão real destes estudantes no contexto escolar.

Durante o evento, três cadeirantes participaram das atividades, mas sem efetivamente fazer o percurso do Jardim, porém as plantas foram levadas até elas no lado de fora do estande para que pudessem manuseá-las. Estas visitantes não foram vendadas e a abordagem foi feita de forma improvisada, já que o jardim não possuía adaptação para que os cadeirantes pudessem realizar o trajeto, devido a limitação de espaço do estande (Figura 5). Como sugestões de adaptações para que, em outras situações, os cadeirantes possam interagir de forma mais efetiva com o jardim, podemos citar: o uso de caixas ou bandejas com substrato para o manuseio e a montagem de um circuito adaptado, paralelo ao jardim. Assim como observado por Borges & Paiva (2009, p. 36), entendemos que a atividade de jardim sensorial pode ser uma ferramenta didática para o ensino de estudantes com deficiência, porém, é necessário que, para tal fim, ocorram adaptações na metodologia e no local da exposição, para garantir um fácil acesso e, também, um treinamento dos guias, para que estes atendam às necessidades dos visitantes.

Figura 4. Visitantes em grupo interagindo com o gato do mato taxidermizado.

Figura 5. Visitante cadeirante tocando o gato do mato taxidermizado.



Fonte: Faller, E.S., 2018.

Considerações finais

A estruturação do estande, com a montagem do Jardim Sensorial imerso em um ambiente que imita o natural, foi muito positiva para que esta atividade despertasse o interesse dos visitantes e para que aqueles que participassem pudessem ser envolvidos em um dos principais objetivos do jardim, que foi a sensibilização ambiental.

O ambiente estava muito bem caracterizado para proporcionar aos visitantes a possibilidade de reconhecer cheiros e texturas, mas, não apenas isto, aqueles que ali passavam puderam constatar que tudo o que viam não era algo isolado, tratava-se de uma planta que produz a fruta que está no quintal de sua casa ou, até mesmo, nas prateleiras do supermercado, ou são árvores que compõem a arborização das ruas que frequentam cotidianamente. As várias formas e texturas experimentadas fazem parte da rotina de todos, mas, muitas vezes passam despercebidas. O jardim conseguiu cumprir o objetivo de mostrar que tudo aquilo que foi experimentado faz parte da vida de cada um.

Alguns visitantes se mostraram muito surpresos e maravilhados ao observar determinados detalhes do jardim, como, por exemplo, o gato do mato, o qual puderam tocar e sentir seu pelo macio. Isso porque, o contato com alguns desses animais é algo distante do cotidiano das pessoas. Talvez pela falta de um jardim zoológico no município, estes estudantes não tiveram, anteriormente, a oportunidade de estar na presença dos mesmos, uma vez que num ambiente urbano torna-se impossível este contato. Essa é a importância de um espaço onde o visitante se encontre em contato direto com a natureza, pois, é possível resgatar o quanto é bom

este contato e o quanto que existe de biodiversidade que talvez ainda seja desconhecida pelo cidadão comum.

Por mais ligado e adaptado a vida urbana que estejamos, teremos sempre uma pré-disposição de contemplar a natureza por ser parte desta, é como se este contato e a necessidade dele estivessem em nosso DNA. Esta ligação com a natureza, chamada de biofilia, ou seja, afinidade pela natureza. Tal fato nos explica a euforia que uma criança expressa ao entrar num zoológico ou numa fazendinha, ou a que observamos nos visitantes do Jardim Sensorial, é neste momento que o indivíduo retorna às suas raízes. Porém a falta de acesso a esses ambientes pode causar, com o tempo, a falta interesse.

Neste contexto, este tipo de atividade se torna imprescindível, pois, proporciona ao visitante a possibilidade de estabelecer o contato com a sua essência. Sendo assim, percebemos que os visitantes participavam com o coração aberto e sentindo enorme prazer com aquela atividade. Concluímos que há um potencial muito grande nesta atividade que pode ser aproveitado, a universidade expondo esse tipo de ambiente exerce a função primordial de divulgação do conhecimento.

Referências

ALHO, C.J.R. Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica. **Estudos Avançados** v.26, n.74, p. 151-165. 2012.

ALVES, S.F.N.S.C. & PAIVA, P.D.O. Os sentidos: jardins e paisagens. **Revista Brasileira de Horticultura Ornamental**, v. 16, n. 1, 47-19. 2010.

BIANCONI, M.L. & CARUSO, F. Educação não-formal. Ciência e Cultura – temas e tendências. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, ano 57, nº 4, p. 20. 2005.

BORGES, T.A. & PAIVA, S.R. Utilização do jardim Sensorial como Recurso Didático. **Revista Metáfora Educacional**, n. 7, 27-39. 2009.

KOBAYASHI, T. A suggestion about environment education using the five senses. **Marine Pollution Bulletin**, v. 23, 623-626. 1991.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, v. 8, n.1, 85-100. 2001.

MIR, R. Centros de Ciências ao ar livre. In: **Anais Seminário Internacional de Implantação de Centros e Museus de Ciências**, Rio de Janeiro. 2002.

PEREIRA, M.G. Uma experiência em instrumentação para o ensino de biologia levada a efeito no Departamento de Metodologia da Educação (DME) da Universidade Federal da Paraíba. In: **Coletânea 7º Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia**, São Paulo. 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor e aluno. **Anuário 2000**. GT Psicologia da educação, Anped, setembro, 2000.

WEIGERT, C.; VILLANI, A. & FREITAS, D. de. A Interdisciplinaridade e o Trabalho Coletivo: Análise de um Planejamento Interdisciplinar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1: 145-164. 2005.

A CAPOEIRA ADAPTADA COMO MANIFESTAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

CUQUETTO, Douglas Colombi¹¹⁶

ESTIGARRIBIA, Marta Isabel Canese¹¹⁷

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo determinar a possível contribuição da capoeira adaptada na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. A pesquisa, caracterizada como descritiva, foi realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) "São Marcos", mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Nova Venécia – ES. A amostra, do tipo intencional foi constituída por 23 praticantes de capoeira adaptada, há pelo menos um ano de prática da modalidade. No intuito de nos aproximarmos mais de nosso objetivo, foi usado o questionário adaptado de Pereira (2007) para avaliar a qualidade de vida através da prática de capoeira adaptada. Os resultados deste estudo constataram que a capoeira, como manifestação da cultura afro-brasileira, adaptada funciona como importante agente educacional na formação de pessoas com deficiência, considerando a interação da musicalidade, do movimento corporal e da reflexão sobre as relações humanas.

Palavras-chave: Cultura. Inclusão. Educação.

Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica

¹¹⁶ Professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova Venécia - ES. E-mail: douglascolombi@ifes.edu.br

¹¹⁷ Diretora dos programas de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação - Universidad del Norte – Assunção – PY. E-mail: mcanese@gmail.com

que gere incapacidade (restrição, resultante de uma deficiência) para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com ao menos um tipo de deficiência ou incapacidade, o que corresponde a 23,9% da população brasileira que poderia se beneficiar de políticas públicas e programas voltados à melhoria da saúde e qualidade de vida dessa população.

Conforme Sasaki (2010, p.5), a denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, intelectual ou sensorial assumiu várias formas ao longo dos anos. Expressão como "pessoa portadora de deficiência" ainda é muito utilizada, porém, em concordância em nível internacional e visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa, o que tem sido motivo para que se use, mais recentemente e conforme se fez ao longo de todo este trabalho, a forma "pessoa com deficiência" (PD).

Segundo Kennedy *et al.* (2006):

A qualidade de vida é um conceito que se sobrepõe aos componentes de incapacidade, pois engloba função física, interação social e aspectos emocionais, entre outros. Todas as pessoas têm um plano para sua vida e a qualidade de vida seria a diferença entre as esperanças e expectativas do indivíduo e a realidade presente. Quanto menor esta diferença, melhor a qualidade de vida (KENNEDY *et al.*, 2006, p. 97).

A pessoa com deficiência, pela sua limitação, tende a ser mais sedentária, ou seja, está mais propensa a desenvolver alguma patologia devido ao sedentarismo (ZUCHETTO; CASTRO, 2002). Sendo assim, a capoeira, por apresentar quesitos tais como fácil local para praticá-la, baixo investimento e ludicidade, poderia despertar maior interesse nos indivíduos tornando-os fisicamente ativos, podendo portanto, melhorar a qualidade de vida, esta possivelmente comprometida pela condição sócio afetiva, pelo preconceito e pela deficiência.

A prática de atividades físicas e esportivas promove controle de mobilidade articular, do perfil lipídico, da resistência aeróbica, da força muscular, da resistência à insulina, aumento da densidade óssea e contribui para a diminuição da pressão arterial (GUEDES *et al.*, 2011; POLISSENI; CASTRO, 2014). Além dos benefícios físicos, a atividade física traz benefícios psicossociais, tais como aumento da autoestima, alívio do estresse, melhora da autoimagem e bem estar, redução do isolamento social, manutenção da autonomia e diminuição dos sintomas da depressão (SILVA *et al.*, 2005).

Concordando com Zuchetto; Castro (2002, p. 8), os objetivos e metodologias para o desenvolvimento da capoeira, assim como a educação física, adaptada para pessoas com deficiência são os mesmos das pessoas sem deficiência, somente as regras, regulamentos, organização e procedimentos de cada atividade precisam de algum ajuste, levando em consideração suas necessidades, capacidades, dificuldades e limitações, para dar flexibilidade e oportunidade ao indivíduo para que as aulas sejam gratificantes.

Segundo Cook; Woollcott (2003 apud MATOS; MENEZES, 2012):

A capoeira possui aspectos que poderiam auxiliar o praticante a desenvolver mecanismos para driblar déficits de equilíbrio, de mobilidade, de coordenação motora, lateralidade e direcionalidade, por utilizar movimentos que recrutem habilidades e a capacidade do corpo de se recuperar quando exposto à perturbações, aspectos estes relacionados ao equilíbrio (COOK; WOOLLACOTT, 2003, apud MATOS; MENEZES, 2012, p. 83).

Reis (2010, p. 53), defende que a capoeira pode ser prescrita como meio de atividade física para pessoas com ou sem deficiência pelos seguintes motivos:

- Possibilidade de fazer consonância entre o caráter fisiológico, neuromuscular, psicológico e afetivo;
- Atendimento aos reais interesses dos praticantes;

- Na sociabilização dos participantes de uma atividade física que preconiza o ensino-aprendizagem em grupo para a expansão e desenvolvimento da emoção e da solidariedade;
- Pela associação da capoeira às atividades prazerosas e vinculadas ao gosto e atitudes populares, como elemento de socialização e identidade comunitária.

A motivação para o estudo se deu ao observar a dificuldade pela qual os professores de capoeira de minha cidade tinham ao tentarem conscientizar escolas e prefeitura da importância de se trabalhar esta modalidade, pois apesar de ser muito praticada no Brasil, não há muita produção científica que colabore sobre inúmeros aspectos referentes a essa modalidade esportiva e cultural.

Sendo assim, o presente estudo justifica-se pela escassez de trabalhos científicos envolvendo a capoeira, sobretudo a capoeira adaptada, e ainda, na tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, através do esporte adaptado de pessoas com deficiência, pois o estudo poderá ser usado como fonte de pesquisa para trabalhos posteriores e coadjuvar na implementação de políticas públicas na área sociocultural.

Objetivos

Determinar a possível contribuição da capoeira adaptada na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência;

Metodologia

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa descritiva com questionário e delineamento. Segundo Gil (2008):

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significantes está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática. Defende ainda

que algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação (GIL, 2008, p. 63).

A pesquisa foi realizada com alunos praticantes de capoeira adaptada, público-alvo da Educação Especial, regularmente matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Nova Venécia - ES. A amostra, do tipo intencional ou proposital, foi constituída de 23 indivíduos, com idade média de 31 anos, sendo 16 indivíduos do gênero masculino (14 diagnosticados com Deficiência Intelectual, 01 com Síndrome de Down e 01 com Deficiência Múltipla) e 07 do gênero feminino (06 diagnosticados com Deficiência Intelectual e 01 com Deficiência Múltipla). Foi estabelecido como critério de seleção, praticantes de capoeira adaptada, há pelo menos um ano de prática da modalidade, duas vezes semanais.

Para se alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho, foi usado o questionário proposto por Pereira (2007) para avaliar especificamente a qualidade de vida de pessoas com deficiência que praticam capoeira, porém com algumas modificações.

O instrumento utilizado por Pereira (2007) para a coleta dos dados foi um questionário estruturado contendo 12 questões direcionadas ao tema de estudo. A autora selecionou, de acordo com a literatura, 08 (oito) categorias: autoestima, estilo de vida, saúde, cooperação, inclusão social, convivência humana, condição física e longevidade, e suas respectivas definições, voltadas para a capoeira adaptada.

No instrumento avaliativo de Pereira (2007), para cada uma das 12 perguntas, foi usada uma variável dicotômica (sim ou não). Em nosso questionário usamos 05 opções de resposta (Concordo totalmente, bastante, mais ou menos, pouco e nada), pois desta forma, ampliando as opções de resposta, julgamos nos aproximar mais de nosso objetivo. Assim, nosso instrumento investigativo foi avaliado por três doutores.

Devido à dificuldade de respostas dos praticantes, foram solicitados os depoimentos dos pais ou responsáveis, no preenchimento dos questionários.

Os instrumentos da pesquisa foram aplicados em setembro de 2014, no contato direto com os pais ou responsáveis legais dos praticantes de capoeira adaptada. A abordagem foi feita na residência dos alunos praticantes de capoeira adaptada, cuja visita foi previamente agendada por intermédio da pedagoga da APAE.

O tratamento estatístico das informações coletadas pelos dois questionários foi realizado utilizando a ferramenta Microsoft Excel (versão 97-2003). As figuras foram desenvolvidas utilizando-se o software Matlab, versão 8.2.0 (R2013b).

Resultados

Os resultados do instrumento avaliativo utilizado, adaptado de Pereira (2007), foi subdividido nas quatro categorias por ele abordado: Inclusão social, autoestima, cooperação e convivência Humana.

1 Inclusão social

As três questões (Q) relacionadas à inclusão social foram:

Q1. Ele procura se relacionar bem com outras pessoas?

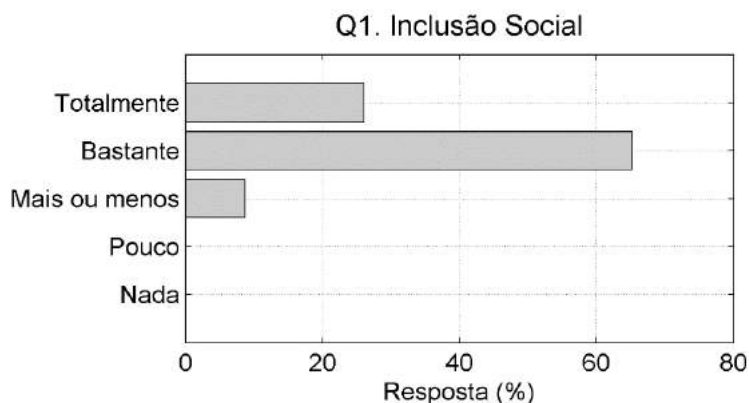
Q2. Ele fica envergonhado quando está com outras pessoas?

Q3. Ele se tornou mais participativo, após iniciar a prática da atividade capoeira?

Aproximadamente 91% dos entrevistados responderam que os praticantes de capoeira adaptada se relacionam bastante ou totalmente com outras pessoas e os 10% restante se relacionam em grau mediano (Figura 1). O bom relacionamento interpessoal é evidenciado com 74% dos entrevistados terem respondido que sentem pouca ou nenhuma vergonha quando estão com outras pessoas (Figura 2).

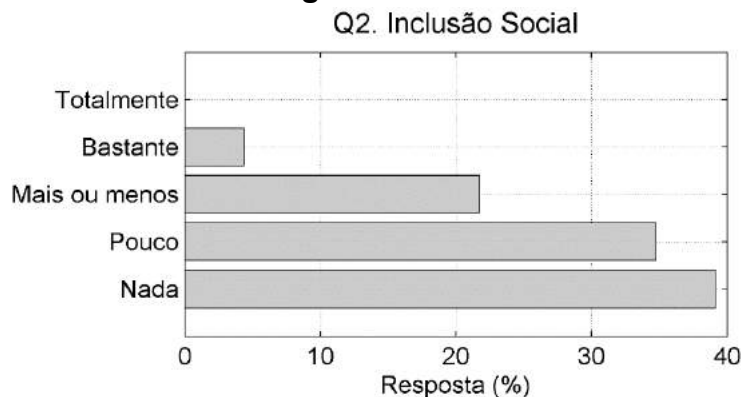
A prática da capoeira adaptada levou, aproximadamente, 91% dos praticantes a se tornarem mais participativos, com apenas 5% tornando-se pouco participativo (Figura 3).

Figura 1 - Inclusão social Q1.



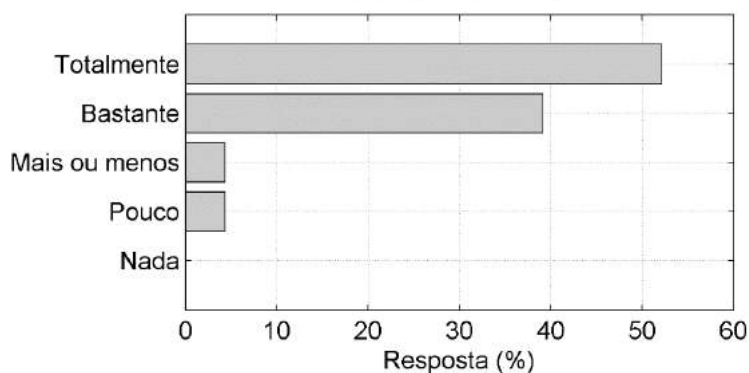
Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Inclusão social Q2.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 - Inclusão social Q3.
Q3. Inclusão Social



Fonte: Elaboração própria.

2 Autoestima

As três questões relacionadas à autoestima foram:

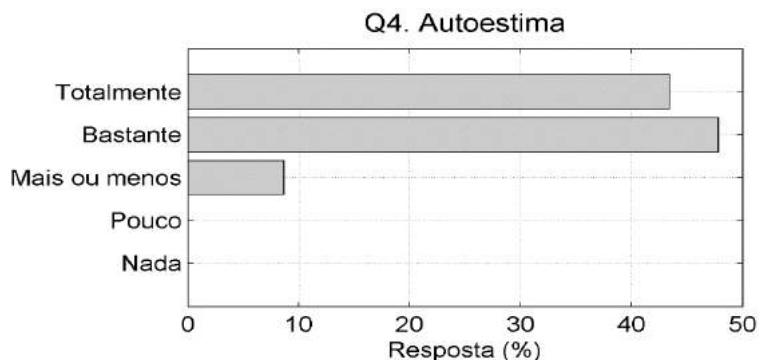
Q4. Ele se considera capaz (competente) de realizar as atividades propostas durante as aulas de capoeira?

Q5. Sente-se mais esquisito (inferior) que os outros?

Q6. Ele vibra, quando consegue realizar uma tarefa?

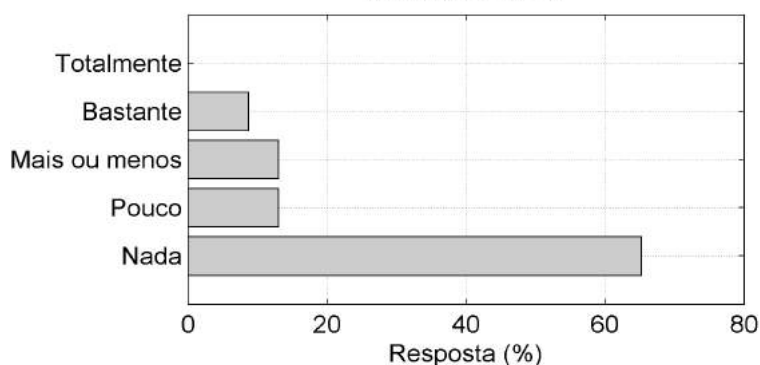
Aproximadamente 91% dos praticantes de capoeira adaptada são capazes de realizar as atividades proposta nas aulas de capoeira (Figura 4) e 78% não se sentem inferiores aos outros (Figura 5). Apesar de nenhum participante se considerar incapaz de realizar as atividades propostas, 9% ainda sentem-se bastante inferiores aos outros. Em torno de 70% dos praticantes vibram bastante ou totalmente quando conseguem realizar uma tarefa proposta (Figura 6).

Figura 4 - Autoestima Q4.



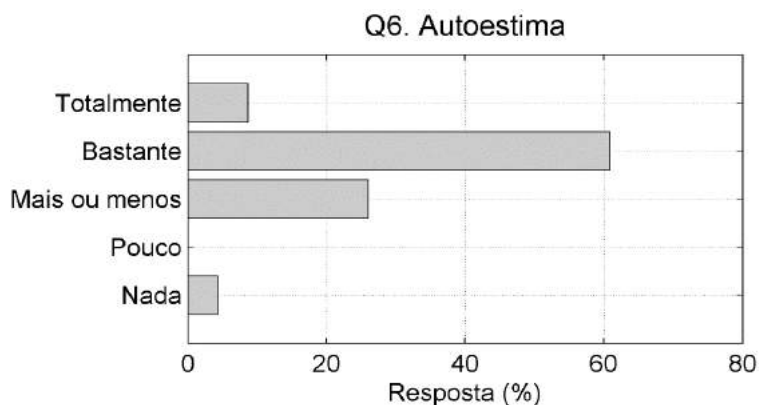
Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 - Autoestima Q5.
 Q5. Autoestima



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Autoestima Q6.



Fonte: Elaboração própria.

3 Cooperação

As três questões relacionadas à cooperação foram:

Q7. Nas atividades dentro de casa, ele colabora, tenta ajudar, dentro de suas limitações?

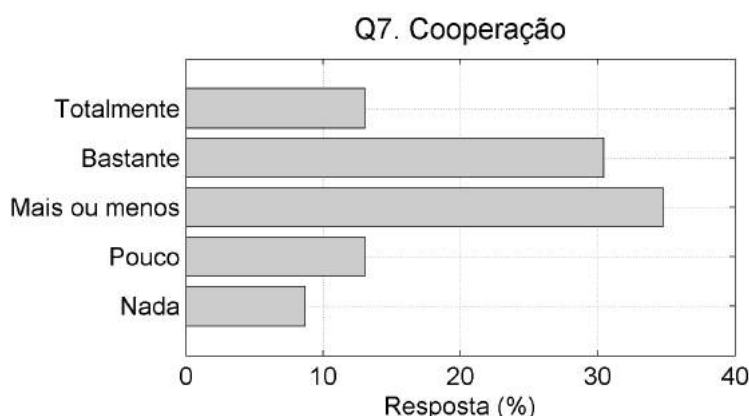
Q8. Ele tenta ajudar os outros, ou seja, quando percebe um colega com alguma dificuldade?

Q9. Quando perde ele tem o comportamento de querer ficar só?

Em torno de 43% dos praticantes colaboram ou tentam ajudar bastante ou totalmente nas atividades dentro de casa, enquanto que 22% pouco ou nada colaboram (Figura 7). Entretanto, durante a prática da capoeira, os sujeitos apresentam um maior nível de cooperação, com 52% respondendo que ajudam bastante ou totalmente quando percebem um colega com alguma dificuldade e apenas 18% respondendo que ajudam pouco ou nada (Figura 8).

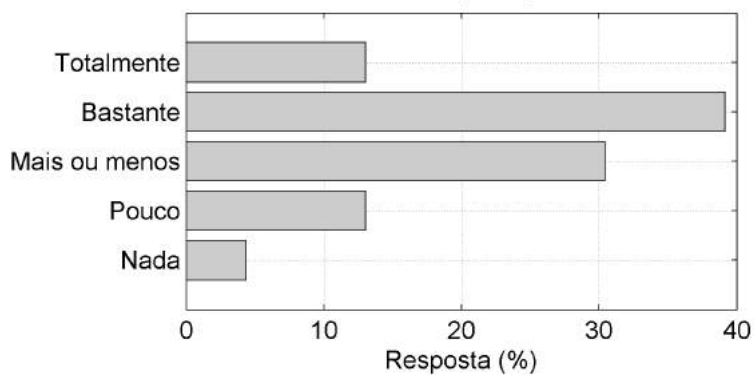
A questão nove remete a uma competitividade durante a prática da capoeira adaptada, com aproximadamente 30% dos praticantes (soma dos percentuais relativos a: Totalmente, bastante e mais ou menos) sentindo vontade de ficar só quando perdem (Figura 9).

Figura 7 - Cooperação Q7



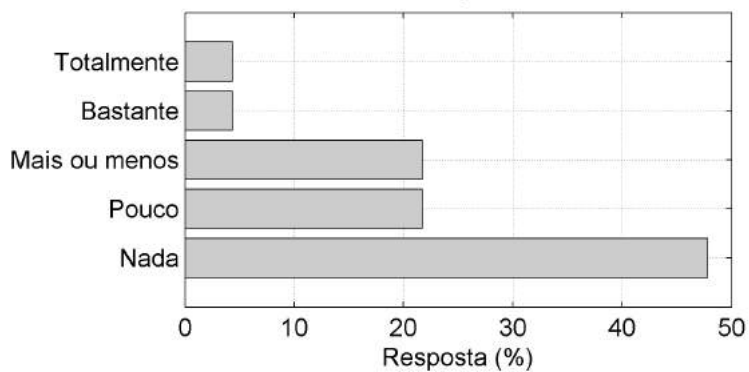
Fonte: Elaboração própria.

Figura 8 - Cooperação Q8.
Q8. Cooperação



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 - Cooperação Q9.
Q9. Cooperação



Fonte: Elaboração própria.

4 Convivência humana

A três questões relacionadas à convivência humana foram:

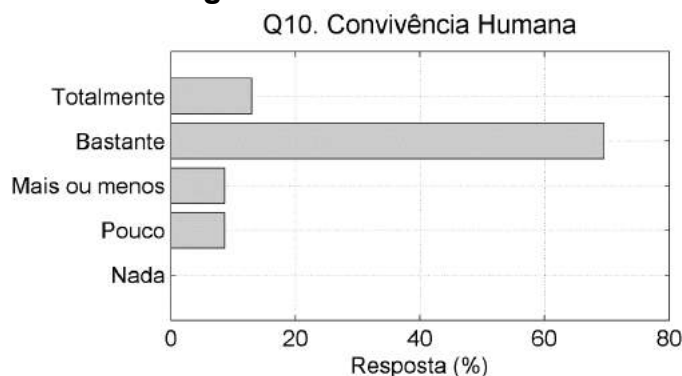
Q10. Ele demonstra sentir-se bem em casa?

Q11. Ele demonstra sentir-se bem na escola?

Q12. Ele demonstra estar alegre quando está na companhia dos amigos?

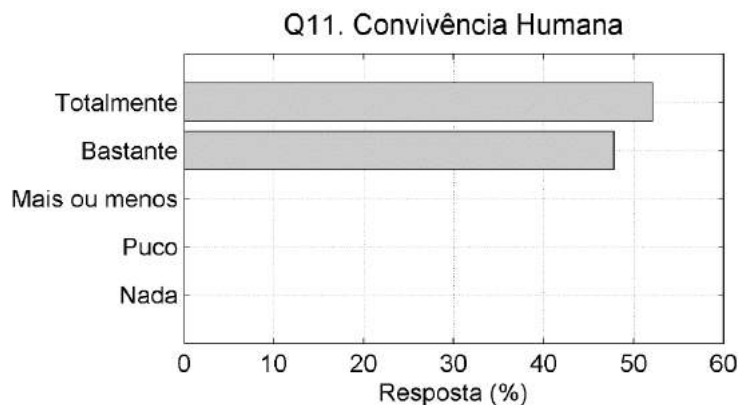
Os praticantes de capoeira adaptada demonstram apresentar boa convivência humana. Em torno de 83% dos praticantes (bastante ou totalmente) demonstram sentir-se bem em casa (Figura 10). Porém, é fora de casa onde talvez haja maior influência da atividade esportiva. Todos os praticantes que participaram da pesquisa responderam bastante ou totalmente para as questões relacionadas ao bem-estar no ambiente escolar (Figura 11) e satisfação de estar na companhia dos amigos (Figura 12).

Figura 10 - Convivência Humana Q10.



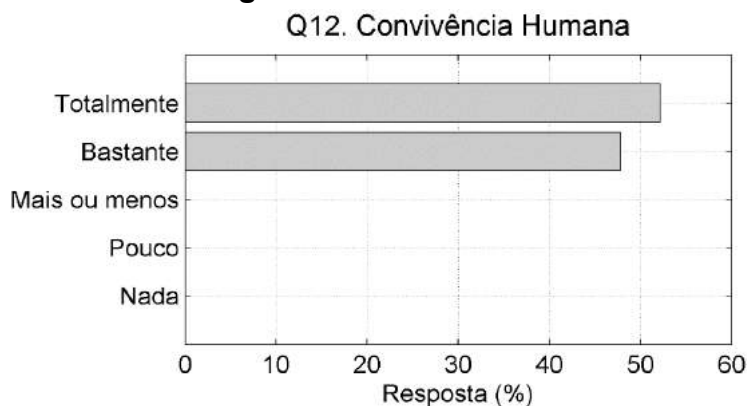
Fonte: Elaboração própria.

Figura 11 - Convivência Humana Q11.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 12 - Convivência Humana Q12.



Fonte: Elaboração própria.

Considerações Finais

Os resultados deste trabalho constataram que a capoeira, como manifestação da cultura afro-brasileira, adaptada funciona como importante agente educacional na formação de pessoas com deficiência, pois se mostrou como possibilidade de emancipação do indivíduo, considerando a interação da musicalidade, do movimento corporal e da reflexão sobre as relações humanas.

A partir dos resultados deste estudo, recomenda-se que próximas pesquisas sejam realizadas no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, levando em conta suas dificuldades e potencialidades para a emancipação, porém nunca subestimando suas capacidades.

Referências:

- CASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, São Paulo: Teemedd, 2005.
- COOK, A. S.; WOOLLACOTT, M. **Controle motor: teorias e aplicações práticas**. Barueri: Manole, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto; BARBOSA, Decio Sabbatini; OLIVEIRA, Jair Aparecido. **Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes**. Rev Bras Med Esporte, v.7, n.6, p.187-199, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010** - Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- KENNEDY, P., LUPE, P. TAYLOR, N. **Quality of life, social participation, appraisals and coping post spinal cord injuri: a review of four community samples**. *Spinal Cord*. Edegem, v.44, p. 95-105, 2006.
- MATOS, J. B.; MENEZES, F. S. de. **Capoeira para deficientes visuais: comparação do equilíbrio entre praticantes e não praticantes de capoeira**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 81-93, jan./mar. 2012.
- PEREIRA, R. R. **A contrição da capoeira adaptada na melhoria de aspectos sociais em pessoas portadoras de necessidades especiais**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Motricidade Humana, UCB, Rio de Janeiro, 2007.
- POLISSENI, M. L. C.; RIBEIRO, L. C. **Exercício físico como fator de proteção para a saúde em servidores públicos**. Rev Bras Med Esporte, v.20, n.5, p.340-344, 2014.
- REIS, A. L. T. **Educação Física e capoeira, saúde e qualidade de vida**. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2010.

SASSAKI, R. K. **Eufemismo na contramão da inclusão.** Reação (Revista Nacional de Reabilitação), ano XIV, n. 74, maio/jun., p.1417, 2010.

SILVA, M. C. R. da; OLIVEIRA, R. J. de; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. **Efeitos da natação sobre a independência funcional de pacientes com lesão medular.** Rev Bras Med Esporte, Niterói, v. 11, n. 4, p. 251-256, Jul/Ago, 2005.

ZUCHETTO, A. T.; CASTRO, R. L. V. G. de. **As contribuições das atividades físicas para a qualidade de vida dos deficientes físicos.** Revista Kinesis, Santa Maria, n. 26, p. 152-166, 2002.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GESTÃO ESCOLAR

CONRADT, Carla Fabrícia¹¹⁸

Resumo

Este artigo aborda o tema Educação Inclusiva vista sob a ótica da Gestão Escolar e os desafios da Inclusão. O referido tema tem sido alvo de grandes discussões, pois há alguns anos a educação inclusiva vem se tornando realidade em nosso País. Dessa forma, a educação regular precisa oferecer possibilidades de desenvolvimento e evolução cognitiva às crianças, público da Educação Especial. O objetivo do trabalho foi analisar o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo como metodologia utilizada a pesquisa bibliográfica, e como instrumentos para coleta de dados, a leitura, fichamentos a análise de documentos. Das conclusões, destaca-se que a estrutura física, a demanda de materiais, a ausência de profissionais capacitados, e toda uma gama de problemas aparecem com uma frequência grande, e os principais estão relacionados à estrutura e materiais. No mais, há uma preocupação em oferecer uma educação inclusiva de qualidade, embora os problemas mencionados comprometam, e muito, uma gestão mais eficiente para a demanda desses alunos com necessidades especiais.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Gestão. Desafios da Inclusão.

1 Introdução

A discussão sobre Educação Inclusiva é de grande importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, a despeito de suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), tem emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a temática da inclusão

¹¹⁸ Pedagoga da rede estadual de ensino (SEDU/ES). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB) – Colatina/ES. Carla_fortuna@hotmail.com.

escolar traz, como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos, "estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1998, P. 108).

A Educação Inclusiva tem sido na atualidade, um dos maiores desafios da nossa sociedade, sendo necessário quebrar alguns paradigmas, pois a educação é um direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, sendo, portanto, a inclusão, uma ação pedagógica que avança no sentido de enfrentar as dificuldades encontradas pelos alunos e criar alternativas para superá-las.

A escolha desse tema foi instigada tendo em vista o fato de que pouco sabemos, como a inclusão dos alunos com deficiência vem sendo realizada nas escolas. O que realmente tem sido feito em nome da inclusão? Quem são as pessoas responsáveis pelo setor de inclusão? E o mais importante, o que é feito na prática com esses alunos? Se na prática existem condições necessárias de aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos? A partir dessas questões, temos o intuito de entender como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Essas questões acima apresentadas permearam o percurso das leituras e estudos, sobretudo sobre as escolas de ensino fundamental, onde se percebe a presença de alunos com diferentes comprometimentos cognitivos, sensoriais, físicos e mentais, mas com muito pouco ou com nenhum acompanhamento pela equipe de educação inclusiva, ou pela equipe pedagógica da escola. A inquietude diante das questões relativas à escolarização dos alunos-público da educação especial motivou a um aprofundamento do conhecimento referente à organização da educação especial e inclusão escolar desses alunos.

Trabalharemos com o tema Educação – Educação Especial e inclusão escolar, em que analisaremos sob a ótica do problema: Como a gestão vem garantindo o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial?

Partiremos da seguinte hipótese: A inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular, onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais. No entanto, a escola não vem realizando, a contento, essa função de incluir a todos os alunos, garantindo a sua permanência na escola e o sucesso na aprendizagem.

Assim, tivemos como objetivo geral, neste trabalho: analisar o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos: identificar as dificuldades encontradas pela gestão no processo de inclusão de alunos escolas públicas alvo da Educação Especial, no ensino regular; identificar a Legislação referente ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado; investigar como está organizado o Atendimento Educacional Especializado.

2 Gestão escolar e educação especial

Para que a inclusão de crianças com deficiência ocorra de modo sensível às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo, é necessário um ambiente que considerem as relações estabelecidas entre as pessoas, e não apenas as questões estruturais. Logicamente, pensar em um ambiente inclusivo conduz à ideia de acessibilidade arquitetônica, mas não é essa a tônica, mas, sim, as relações estabelecidas na escola. É interessante destacar também que o ambiente inclusivo independe da presença de crianças com deficiência, sendo antes de tudo um espaço

onde se privilegiam as relações humanas. A implantação de tal ambiente demanda mudança da cultura institucional, uma das tarefas mais profundas e difíceis que uma organização pode enfrentar. Cada escola é um caso único de cultura institucional, fruto de um processo histórico, a ser repensado caso se almeje mudança (SEKKEL, 2003).

Compreende-se, assim, que a constituição de um ambiente propício à inclusão escolar depende de uma construção coletiva, na qual o diretor escolar exercerá um papel decisivo. Portanto, é preciso conhecer melhor o papel do diretor/ gestor dentro da organização escolar.

A direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. O nível de participação dado ao coletivo define o estilo de gestão. Se for democrática procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim, os objetivos da escola são claros e podem ser assumidos por todos os profissionais envolvidos, principalmente no que se refere à tarefa educativa da instituição (LIBÂNEO, 2001). O mesmo se aplica aos alunos, pois a gestão democrática não se limita ao acesso ao conhecimento artístico e científico humano, mas inclui também o desenvolvimento de valores democráticos, por meio de uma gestão cooperativa e solidária, favorecendo a ética e a liberdade, e não restrita a momentos pontuais (PARO, 2001).

Essa não é tarefa fácil, pois, em uma sociedade capitalista, o diretor escolar enfrenta contradições. Além de exercer a função de educador, que dá ênfase aos objetivos educacionais da escola, deve administrá-la de acordo com as orientações do sistema de ensino, que são frequentemente burocráticas e alheias ao nível pedagógico. O diretor está ainda submetido a uma dupla pressão: o atendimento a reivindicações da comunidade escolar e a obediência ao sistema. Cabe a ele estar

atento às relações de poder presentes no cotidiano escolar, buscando o que é legítimo, enquanto construção articulada entre os diferentes atores, sem o que arrisca a própria sobrevivência institucional, indispensável na coordenação das diferentes ações, recursos e esforços de todos os envolvidos (VALE, 1995).

Indubitavelmente, o diretor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, pois é ele que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar (LIMA, 1993). A flexibilidade do diretor e a legitimidade atribuída por ele a posições contrárias à sua são condições para a abertura da escola (ALMEIDA, 2003).

Entretanto, é importante lembrar que a cultura escolar pode frustrar esse processo, camuflando a recusa com uma aceitação aparente da transformação da prática. Nesse sentido, um dos papéis importantes da direção de uma escola é o de gerir através do exemplo, buscando mudar a cultura escolar por ações concretas, e não somente através de argumentos. Evidenciar para o grupo que o diretor pratica as ações recomendadas mostra que outros valores são possíveis, e que sua atuação não se restringe ao discurso (Glatter, 1995). Dessa forma, um ambiente inclusivo na escola depende de o diretor fortalecer a mentalidade de que a instituição é de todas as crianças, proporcionando um modelo para os professores, bem como de incentivar aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas. Cabe ainda ao diretor apoiar o professor que empreende ações para mudar, sem deixar de respeitar o ritmo pessoal de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. O diretor deve ser capaz de discernir o que a equipe, como um todo, e o que cada um, necessita para se desenvolver (SAGE, 1999).

Não se pode pretender, contudo, que a mudança da cultura escolar não seja afetada pelo sistema a que a escola pertence. Para tanto, os sistemas devem não só deixar clara essa mudança em termos de princípios, mas principalmente adotar ações coerentes com a inclusão escolar como fundamento (SAGE, 1999). Em pesquisa

destinada a levantar concepções de professores e diretores sobre educação inclusiva, Sant'Ana (2004) verificou que a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais é mais lembrada por professores que diretores, ao passo que os últimos favorecem mais a formação continuada. Para a autora, tal dado indica a necessidade dos professores de receber orientação e apoio para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, opinião corroborada por PRIETO (2002).

Ao pesquisar o papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, Tezani (2004) encontrou uma relação expressiva entre a postura assumida pela gestão escolar e a influência na prática pedagógica cotidiana, ressaltando que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva.

2.1 A organização da escola para a oferta do AAE

Conforme já abordado anteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado - AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que "o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas".

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas.

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas nesse Decreto, destaca-se, no art.3º, a implantação de salas de recursos multifuncionais, definidas como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado".

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com essas diretrizes, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino

comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art.9º. O art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

De acordo com as "Orientações para implantação da Educação Especial na

perspectiva da educação inclusiva" (BRASIL, 2010), a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra (s) escola (s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g) Promover a participação dos alunos nas ações Inter setoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Assim, conforme aborda no documento orientador do MEC, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a gestão escolar precisa se articular com a gestão municipal e promover ações, concretas, desde o PPP da escola, à participação dos familiares e comunidade escolar.

3 A educação especial e inclusiva na legislação brasileira

Neste tópico, abordaremos sobre a Educação Especial e Inclusão Escolar, a partir da legislação brasileira. A escolha por iniciar por essa temática justifica-se pelo fato de buscarmos entender os aspectos legais da Educação Especial na Política

Educacional no Brasil.

Nesse sentido, Aranha (2002), destaca que no âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

De acordo com os pressupostos do Ministério da Educação (BRASIL, 1999, 2001, 2008), a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserida.

A Educação Especial contribui nesse processo, como uma modalidade de ensino que serve a todas as demais modalidades e níveis de escolarização. Responsável especialmente pelo segmento populacional que apresenta necessidades educacionais especiais deve tanto atender necessidades específicas e peculiares do aluno, como também oferecer suporte técnico-científico ao professor da classe regular que o atende.

Para situarmos historicamente as reformas na área da educação, no Brasil, apontamos que, primeiramente, surgiram as "escolas especiais" ou "centros de

convivência", destinados exclusivamente às "crianças especiais" - na década de 1950, foram criadas as primeiras APAES (Ferreira, 2004). Surge, em um segundo momento, apresentada na Lei 5692/71 (Brasil, 1971), a "integração escolar". Instituíram-se então as "classes especiais", sendo estas, salas de aula dentro de escolas regulares, destinadas às crianças com necessidades especiais. Finalmente, desde há alguns anos, há um novo movimento que busca a "inclusão escolar" e entende que crianças com e sem necessidades especiais deveriam ocupar uma mesma sala de aula. Marco/motor na constituição do discurso da "inclusão escolar" tem sido citado como ocorrido a partir da "Conferência Mundial de Necessidades Educacionais e Especiais: acesso e qualidade", organizada pela ONU, em Salamanca (Espanha), em 1994. O princípio que guia a resultante Declaração é de que escolas regulares devem acomodar a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (ONU, 1994). No Brasil, verifica-se que a "inclusão escolar" passa a aparecer em Leis, a partir de 1996 - como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiências. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. "O deficiente pode aprender", tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a

aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os com deficiências severas, preferencialmente no sistema regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, à medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

O "deficiente pode se integrar na sociedade" tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

Recapitulando, no Brasil, a tendência para a inserção de alunos-público da educação especial, na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou impulso na década de 80 através das discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova

postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aqueles com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC-SEESP, 1998, p. 87).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese, uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de pessoas com necessidades educativas especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora se considera, também, qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema

educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Segundo estudo de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003):

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (p.35).

Esses autores apontam também para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais.

O Brasil é Signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade - a chamada inclusão. Muito mais do que uma ideia defendida com entusiasmo por profissionais de diversas áreas, desde 1990, a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do planeta, é meta do que se poderia chamar de movimento pelos "direitos humanos de todos os humanos". No dia 14 de dezembro foi assinada a resolução 45/91 da ONU, que solicitou ao mundo "uma mudança no foco do programa das nações unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o compromisso de se concluir, com êxito, uma sociedade global para todos por volta de 2010".

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, refere-se sobre estar "preferencialmente" incluída, mas também haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados,

sempre que em função das condições específicas do aluno não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Com a Resolução n.2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. No entanto, a realidade desse processo INCLUSIVO é bem diferente do que se propõe na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema.

No contexto dos marcos legais brasileiros, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988); pelo Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei n. 8069 (Brasil, 1990); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9394 (Brasil, 1996); pelo Plano Nacional de Educação — Lei n. 10172 (Brasil, 2001), dentre outros. A legislação e demais documentos nacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas, visando à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial — SEESP — do Ministério da Educação — MEC. As diretrizes principais do programa são: disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p. 1).

O princípio que o fundamenta é o da "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (BRASIL, 2006, p. 1).

Em 2006, o Programa contava com a participação de 144 municípios-polo que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência. Importante observar que participam do Programa os dirigentes estaduais e municipais da educação.

Com esse Programa, o MEC se compromete a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias com a comunidade.

As ações previstas pelo Programa são de implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade. A implantação de salas de recursos multifuncionais ocorre no município-polo e em escolas da rede estadual. Essas salas são "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008, p. 1).

Esse Projeto tem como objetivo "formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula" (Brasil, 2006, p. 3). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo.

Reafirmando as diretrizes e ações desse Programa, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) dá destaque à acessibilidade arquitetônica das escolas, à implantação de salas de recursos e à formação de docentes para o atendimento especializado. Nessa linha, em 2008, a SEESP entregou ao Ministro de Educação o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que acompanha os referenciais do Programa e a definição do alunado, reafirmando que o atendimento educacional especializado deve ser "na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional" (BRASIL, 2008 a, p. 16).

4 Atendimento educacional especializado

As pessoas com deficiência conquistaram espaço e visibilidade na sociedade brasileira. “Nas últimas décadas, alguns termos que eram usados para denominar ou se referir às pessoas com deficiência foram mudando com o decorrer dos tempos, pois inicialmente termos como incapazes”, “aleijados”, “inválidos” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e disseminados até meados do século XX, associando-as a um ser inútil e sem valor, sendo um fardo para a sociedade.

Para romper com essa imagem negativa, que trazia exclusão, se tornou necessária à criação de novos termos para se referir a eles, o que ocorreu por volta da década de 1970 e início da década de 1980 em que se iniciou a utilização da expressão “pessoas deficiente”, logo em seguida foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi adotada na Constituição Federal de 1988 e nas estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências.

Ora, se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas, ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional.

Para esse fim, está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, Batista (2006, p. 9), destaca que:

- a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;
- b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;
- c) o "preferencialmente" na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais devidamente autorizadas, e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;
- d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código "Braille", de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;
- e) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

Assim, todas as medidas são tomadas para que de fatos alunos público da Educação Especial estejam matriculados e garantidos o direito de aprendizagem, não é apenas uma premissa de como a inclusão deve ser feita, e sim uma efetividade do direito sendo cumprindo, e não estamos nos referindo à política de assistencialismo, onde a escola assume a criança especial por um período para descansar os pais, e não o insere na realidade social, sem o ajudar no processo de evolução e inclusão.

Ainda, de acordo com Nunes e Borges (2015), o atendimento educacional

especializado, ganhou forma, no auge dos movimentos deflagrados em defesa da inclusão escolar das pessoas com deficiência¹¹⁹, os quais tomaram forma no Brasil e em Portugal, a partir da promulgação da Declaração de Salamanca (1994). As diretrizes emanadas desse documento, além da defesa do direito de todos à educação e de estudarem juntos, trouxeram recomendações direcionadas à emergência das mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas.

É nesse contexto, que no Brasil, no ano de 2008, foi proposto um novo direcionamento para a Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Depois de um debate nacional entre pesquisadores, políticos, instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, entre outros interessados, foi proposto um documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), o qual propôs as seguintes orientações:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB (2001)¹²⁰, assim ficou definido o Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas

¹¹⁹ Termo utilizado no Brasil de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008).

¹²⁰ Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

O atendimento educacional especializado, no contexto da nova política, se configura como espaço privilegiado da educação especial e de responsabilidade ainda compartilhada entre o governo e a sociedade civil, já que reafirma a prestação de serviço de Educação Especial pelas instituições filantrópicas e comunitárias. Ao nosso modo de ver, isso ocasiona uma diversidade de formas e modos de organização do Atendimento Educacional Especializado, nos provocando à investigação.

5 Conclusão

A escola é o espaço que é acessível a todos, e é primordial que todos aqueles que ali forem inseridos tenham todas as suas necessidades, pertinentes ao ambiente escolar, atendidas.

Fala-se pouco em preconceito acerca desses alunos especiais, no entanto ela ainda se faz presente nos dias atuais, e segue a passos largos para a evolução, pois como mencionado em todo o trabalho, desde a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e as Leis Municipais garantam o acesso e a manutenção dessa criança na unidade escolar, oferecendo a ela todo o necessário para o seu desenvolvimento.

Hoje, o acesso ao Ensino Regular por parte das crianças especiais é bem maior do que há tempos atrás, há uma maior conscientização familiar e social da importância da inserção da criança na escola, e quando a mesma é inserida na escola regular, está aberta a novas possibilidades e aprendizados, assim como a escola também cresce, se desenvolve, e amplia a sua visão e experiência com a manutenção dada à criança, e a atenção e o cuidado ao seu desenvolvimento.

Temos visto uma evolução social no que diz respeito a alcançar novos marcos positivos na educação inclusiva, com o único objetivo de que as pessoas com

necessidades especiais desenvolvam todas as suas potencialidades. Embora muito já tenha acontecido, ainda é deficiente a oferta de uma educação inclusiva de qualidade em muitas escolas.

A estrutura física, a demanda de materiais, a ausência de profissionais capacitados e toda uma gama de problemas aparecem com uma frequência grande, e os principais estão relacionados à estrutura e materiais. No mais, no município estudado há uma preocupação em oferecer uma educação inclusiva de qualidade, embora os problemas mencionados acima comprometam, e muito, uma gestão mais eficiente para a demanda desses alunos com necessidades especiais.

Referências

AGUIAR, Roberto A, R. de. **Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas**. Brasília: Letraviva, 2000.

ALMEIDA, J. G. **A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola**: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. 1ª Edição. Marília: UNESP Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. –Brasília : MEC, SEESP, 2006

BONETI, R.V.F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167-173.

BRANDÃO, C. R.. **O que é educação** (10a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação, 1985.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:**

Congresso Nacional - lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, Política e Práticas em Educação.** Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUARTE, N.A **individualidade para - si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.** In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.)

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir. Editora, 1989.

_____. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette. Letras, 1995.

_____. **Um enfoque educacional para a Educação Especial.** Fórum Educacional, 9 (1), pg. 88-100,

_____. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Org.), **As organizações escolares em análise** (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação**

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

MEC - Ministério de Educação - **Secretaria de Educação Especial Política Nacional De Educação Especial,** Brasília MEC - SEEDSP 1994.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

MIRANDA, M. G. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança.** In S. T. 2004.

Nóvoa, A.. **Para uma análise das instituições escolares.** In A. Nóvoa (Org.), As organizações escolares em análise (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, V. H.. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica** (11a ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, O. S. **Educação integrada: somos todos responsáveis.** Revista Integração, 3 (6), 16- 17, 1990.

PRIETO, R. G.. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.** Recuperado em 19 de julho de 2005. 2012 de http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_publicas_de_inclusao.asp

REGO, T. C. **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos.** In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANA, I. M.. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In G. P. Witter (Org.), **Psicologia e educação: professor, ensino e aprendizagem.** Campinas, SP: Alínea, 2004.

SAVIANI, D. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In D. Saviani, **Educação: do senso comum à consciência filosófica** (13a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEKKEL, M. C.. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SILVA Jr., J. R., & Ferretti, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã., 2004.

TEZANI, T. C. R. **Caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

VALE, J. M. F.. Administração educacional e escolar. In **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública** (Série Ideias, 16). São Paulo: FDE, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Acerca de los procesos compensatorios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado.** In L. S., 1997.

_____, Obras escogidas. Vol. 5: **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).

WERNECK, C.. **Acorda Monstro! Escritos da Criança,** (5), 1998. P.107-112.

SEMINÁRI

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

458

Realização:  UFES
Universidade Federal
do Espírito Santo

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



A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO JUNTO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos¹²¹

Resumo:

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura assistemática, com diversos autores que estudam sobre transtornos de aprendizagem, a psicologia e sobre a inclusão escolar. Numa tentativa de compreender os processos que envolvem as dificuldades de aprendizagem, a inclusão destes alunos e a atuação do psicólogo neste contexto educacional. Inicia-se com a conceituação de inclusão e os aspectos legais que a legitimam, falamos sobre aprendizagem, visto que para se falar de transtornos, esta é pressuposto, diferenciou-se transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, percebendo que os transtornos e distúrbios se relacionam as desordens neurológicas enquanto que as dificuldades estão relacionadas a questões metodológicas e pluricausais, verificando como a psicologia pode contribuir nesse processo que envolve muitos aspectos emocionais, relacionais e extrínsecos ao indivíduo. Observou-se que as consequências acarretadas pelos transtornos de aprendizagem podem levar a problemas emocionais graves, além do fracasso e da evasão escolar. Sendo assim foram utilizados alguns autores importantes para a área, assim como artigos mais recentes que se posicionam quanto à atuação do psicólogo escolar e sua intervenção na área dos transtornos de aprendizagem e inclusão escolar.

Palavras-chave: Transtornos de Aprendizagem. Psicologia escolar. Inclusão escolar.

Introdução

Este trabalho foi elaborado numa tentativa de compreender os processos que englobam os transtornos de aprendizagem e ressaltar o papel do psicólogo escolar neste contexto. Ressaltando que a escola possui o compromisso de fornecer um ensinamento baseado em qualidade e equidade e a inclusão deste aluno deve ser

¹²¹ Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF), Professora Auxiliar – UNESA e FAMESC, Professora da Sala de Recursos do município de Campos dos Goytacazes – analuzabarcelos32@yahoo.com.br

observada ao ponto de oferecimento, proporcionando-lhe acolhimento, respeito, saúde no padrão físico, psíquico e emocional.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos e de experiências feitos em que chegam à escola. (FREIRE, 2011, p. 62)

Para que haja essa inclusão o educando deve estar respaldado de um contexto de proporcionalidade de um embasamento teórico e prático oferecido ao mesmo pela instituição. Sendo necessário o saber à própria instituição de ensino. A falta do conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem ou outros problemas relacionados ao seu meio social. Podendo trazer prejuízos ao educando, quando ele é visto de forma estigmatizada pela instituição, por outros alunos e pelos próprios professores do sistema de ensino regular. Fatores intra e extraescolares influenciam consideravelmente na aprendizagem que se concretiza nos âmbitos cognitivos e afetivos.

A psicologia escolar em conjunto com a multidisciplinaridade aparece com suas contribuições para proporcionar bem-estar, amenizando sofrimentos interligados ao processo da problematização do aprendizado.

Desenvolvimento

O contexto de ensino de aprendizagem precisa ser benéfico, onde todos os alunos aprendem de forma significativa independente de suas dificuldades ou limitações. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21) o ensino inclusivo pode ser definido como "a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas".

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais" e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais "educandos" currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades".

Rabelo e Amaral (2003 p.211) pontuam que:

Na inclusão ocorrerá uma ação bilateral: a sociedade se preparará para recebê-las, dando-lhes um espaço, como a qualquer outro cidadão; e, por outro lado, aquelas, fazendo uso de suas eficiências, assumirão papéis na sociedade. Essas pessoas devem poder exercer sua cidadania ajudando na transformação e modificação sociais, de forma que não só a aplicação dos direitos humanos, mas também o desenvolvimento da consciência coletiva, sejam realizados no decorrer de todo o processo inclusivo.

A escola é o reflexo da nossa sociedade, mas também tem influencia sobre a mesma, minimizando a intolerância, a discriminação e a segregação, gerando assim uma escola inclusiva, como reflexo de uma sociedade inclusiva, à partir de olhares mais humanos.

De acordo com o pensamento de Rabelo e Amaral encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p.16) a escola como favorecedora do processo de transformação social.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

De acordo Plaisance (2005) na educação inclusiva todas as crianças possuem o direito de frequentar a escola, todas elas, sejam deficientes ou não, havendo assim uma modificação na cultura e na estrutura da escola, pois esta deve está preparada para receber todos os tipos de alunos e se adequar a eles, estar apta a acolhê-lo, visando não apenas a inclusão e sua inserção escolar, mas práticas que propiciem uma inclusão social.

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência com êxito na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana.(CARVALHO, 2004, p. 18)

A autora discorre sobre a equidade, o reconhecimento da diversidade em um espaço democrático, com garantia de oportunidades, com êxito na aprendizagem e na participação através das diferentes modalidades de atendimento educacional.

Antes de falarmos sobre os transtornos de aprendizagem precisamos compreender do que se trata a aprendizagem, segundo Piaget (1998), "a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (1991), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio".

Corroborando com Piaget e Vygotsky, Merch compreende o processo de aprendizagem como "Um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos". (MERCH apud MALUF). Assim não podemos considerar os transtornos consequentemente as dificuldades de aprendizagem como uma única causa determinante, há diversos fatores a serem considerados.

Ao abordarmos o tema transtornos de aprendizagem encontramos uma vasta literatura que trata sobre dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem.

De acordo com Collares e Moysés (1993) distúrbios ou transtornos de aprendizagem é:

Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, o retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/ inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado dessas condições ou influências. (COLLARES E MOYSÉS, 1993, p. 32)

Os distúrbios ou transtornos de aprendizagem são considerados aqueles com alterações no sistema nervoso central, uma desordem neurológica, que é intrínseco ao indivíduo, que ocorrem independente da motivação e até mesmo da vontade do indivíduo, enquanto que as dificuldades de aprendizagem são extrínsecas e podem ser minimizadas ou sanadas através da identificação e tratamento dos fatores que a geram.

Apesar de toda controvérsia quando o assunto se refere às dificuldades de aprendizagem de nossas crianças, a prática nos aponta para dois fatos inegáveis: esses problemas devem-se a diferentes fatores isolados ou associados entre si, e somente a avaliação e a intervenção precoce das dificuldades, pode levar ao sucesso na aprendizagem escolar. O papel da escola e conseqüentemente do psicólogo escolar, nesse e em muitos outros sentidos na vida das crianças, ultrapassa o âmbito pessoal e se reflete no crescimento da sociedade como um todo.

De acordo com DSM- IV (1995), a desmoralização e a baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem. Assim ao psicólogo

escolar compete quebrar paradigmas e ser como um desbravador num solo infrutífero de ideias, carregado de desafios e carente de pessoas competentes para repensar este modelo ultrapassado em que as famílias ou os alunos são vistos como culpados e responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, visto que uma das maiores demandas de intervenções do psicólogo na escola é com alunos com problemas de aprendizagem ou comportamentais.

O psicólogo escolar desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade.

O psicólogo utiliza-se de variadas ferramentas de investigação, entre elas, a observação dos alunos em atividade escolar cotidiana como: as conversações com eles e com aqueles com quem interagem, de jogos e de situações diversas para que se possam compreender as causas que originam as dificuldades.

A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que:

Experiências negativas, quando se repetem frequentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado.

Diante dos transtornos de aprendizagem, o professor deve conhecer e acolher a história de vida do aluno, o que ele traz de construção e de conhecimento. O meio social aspectos relacionados à saúde, família, as dificuldades, os problemas aos quais este aluno pode estar inserido. Se ocorrer dificuldades relacionadas ao aprender isto mostra sintomas que necessitam de uma atenção especial. O educando deve ser mediado, pelo seu professor, que tem um papel importante e

essencial, buscando ser também um motivador e incentivador. Oferecendo suporte dentro da sala de aula, aguçando à vontade, o querer. Relacionado aos conteúdos apresentados. Oferecendo-lhe a oportunidade no conhecimento – saber. O professor com um papel importante de mediador do conhecimento também deve ser orientado pelo psicólogo escolar para observar estas especificidades e trabalhá-las da melhor maneira possível. Assim como afirma Soares (2006)

O educador enquanto mediador de processo ensino-aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo. (Soares, 2006, p. 78).

Contribuindo com Soares (2006), Cubero e Moreno (1995) apontam que “no ambiente escolar, a criança recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si”. Se estas avaliações são negativas, se o erro não for considerado como um processo de aprendizagem a criança se sentirá inferior, desmotivada, agravando ainda mais a dificuldade de aprendizagem e levando ao fracasso escolar.

Os transtornos de aprendizagem acarretam na criança muitas consequências como apontam Jacob e seus colaboradores (1999) “a criança pode apresentar sentimentos negativos como tristeza, insegurança e inferioridade, podendo levar futuramente até ao abandono da escola”. Se a criança chegar a esse ponto precisa ser encaminhado ao psicólogo clínico para possíveis intervenções relacionados ao aspecto emocional, a observação

No ambiente escolar se faz necessário a presença do “ psicólogo escolar, questionador, curioso e acima de tudo assumindo uma posição investigativa, pode criar junto à equipe uma estratégia de intervenção colaborativa, na qual todos tem influência mutuamente.”(Andrada, 2003; Curonici & McCulloch, 1999). O psicólogo pode através do seu conhecimento desenvolver um trabalho significativo e que pode

contribuir para diminuir o fracasso escolar, incluindo e melhorando o processo de ensino aprendizagem.

Novaes diz ainda que:

Cabe ao psicólogo escolar a aplicação dos princípios da psicologia da aprendizagem, da motivação, do desenvolvimento e do ajustamento para o estudo do comportamento da criança escolar e do seu meio educacional com o objetivo de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano através de prevenção, identificação, avaliação e reeducação dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade. (1972, p.26)

Um dos papéis da psicologia dentro deste contexto educacional é o de estimular a aprendizagem e assim como Antunes (2003) nos fala que a educação tem como principal objetivo humanizar, ou seja, socializar, transmitir a cultura construída historicamente, assim o homem se constrói, se humaniza, se torna parte de um povo, de uma sociedade, podemos dizer então que a escola possui um papel preponderante para a construção de uma civilização, de uma sociedade, ela responde ou tenta responder a esta demanda, determina como será esta sociedade ou é determinada por ela.

A inclusão como uma responsabilidade coletiva inclui responsabilidade também ao psicólogo que com seus saberes e técnicas pode intervir e possibilitar uma prática acolhedora que beneficie e atenda as diferentes necessidades, dentre elas as dificuldades de aprendizagem.

E a Declaração de Salamanca (1994) complementa quando nos diz que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, assim todos são responsáveis "pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a criança." (p.35)

Nesse contexto, quanto as contribuições do psicólogo escolar Andrada (2005) pontua que é preciso criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e

especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. Coloca ainda a participação deste no cotidiano da escola, nas reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola

Conclusão

Observou-se que a psicologia com seus conhecimentos e técnicas pode contribuir para que a inclusão escolar e a aprendizagem ocorram de forma significativa, inclusive dos alunos com transtornos de aprendizagem e tem havido uma mudança de paradigma da psicologia escolar/ educacional que visa atender as novas demandas de forma mais reflexiva e menos culpabilizadora.

Ainda há muito a ser discutido e debatido, os transtornos de aprendizagem constitui um tema amplo, multifatorial e o estudo realizado ainda é muito escasso.

Esse estudo se torna importante para a psicologia, pois mostra que o trabalho com a criança com transtorno de aprendizagem é possível desde que todos se mobilizem para a sua realização, mostra ainda que a psicologia escolar/ educacional tem um papel importante dentro da escola não apenas com o diagnóstico, mas na inclusão de todos os alunos que devem ser vistos em sua singularidade, contribuindo para que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem percebam suas potencialidades e não suas limitações o sujeito e não a dificuldade que são acometidos.

Referências

Andrada, E.G.C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Em: **Psicologia Escolar e Educacional**, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.7, n.2, jul-dez, 2003.

ANDRADA, E.G.C. – Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar - Revista: **Psicologia: Reflexão e Crítica** , 2005 ,volume 18 p. 196-199.

Ballone, G. B. **Dificuldades de Aprendizagem (ou Escolares)**. 2004 Recuperado em 02 dez 2017: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

CABANACH, G. R. ARIAS, A.V. **Características afectivo-motivacionais de los estudiantes con dificultades de aprendizaje**. Em V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis. 1998. pp. 261-278

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. A História não contada dos distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES** nº 28, Campinas: Papyrus, 1993, p. 31-48.

CUBERO, R. MORENO, M.C. **Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros**. In: Coll, C.; Palácios; J. e Marchesi, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

Curonici, C., & McCulloch, P. **Psicólogos e Professores: uma visão sistêmica acerca dos problemas escolares**. SP: EDUSC. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO; E. M.; LINHARES, M. Beatrz e MACHADO, V. L. S. **Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 153-162. 1999.

MALUF, M.I. **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica nos transtornos de aprendizagem**. In: 4º Congresso Internacional sobre dificuldades de aprendizagem.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2000.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro:Forense Universitária;1998.

PLAISANCE, É. **Denominações da infância:** do anormal ao deficiente. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. de L. **A formação do professor para a inclusão escolar:** questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L. F.E.C.P. (Orgs). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 209-221.

SOARES, A. R. **Dificuldades de Aprendizagem. Questão psicopedagógica?** In: Novaes, M.H. Psicologia Escolar – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>, acesso em 06 de dezembro de 2017.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS – EIXO 9

CAMINHOS INDIRETOS NA APRENDIZAGEM DE UM JOVEM AUTISTA SOB OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

HELL, Iara Belink¹²²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky Pedro, um jovem Autista de 18 anos. A metodologia adotada para coleta de dados é um estudo de caso, realizado na Escola X e no ambiente familiar, onde foram desenvolvidos caminhos indiretos com base nas especificidades do jovem para ser trabalhado o conteúdo de citologia, enfatizando a importância do professor buscar caminhos indiretos de desenvolvimento quando este se torna impossível por caminhos diretos, pensando sempre nas possibilidades que existem de progressão de aprendizagem, para que a deficiência seja vencida socialmente. A inclusão escolar também será analisada durante o desenvolvimento deste trabalho, ressaltando a importância de proporcioná-la no ambiente educacional.

¹²² Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: belinkhell@gmail.com

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Caminhos Indiretos. Educação Inclusiva. Autismo.

Introdução

Autismo é um transtorno global do desenvolvimento, com etiologias múltiplas e de origem neurobiológica, sendo as principais características deste transtorno o comprometimento da comunicação, da interação social, do comportamento e na aquisição da linguagem, implicando em uma abordagem sobre os diferentes aspectos comportamentais ligados ao Autismo e seus processos de identificação. O Autismo como qualquer outra deficiência, durante muito tempo foi e ainda é vista por alguns professores pelo ponto de vista organicista, ou seja, de somente cuidado com o corpo no ambiente escolar, retirando deste aluno a possibilidade de tê-lo como sujeito semiótico, cheio e formado por significados.

A relevância deste trabalho se justificativa pela grande necessidade de reflexão de todo corpo docente, para que deixem de lado o foco no orgânico, mais sim na importância de buscar caminhos indiretos de aprendizagem quando os caminhos diretos se encontram indisponíveis, auxiliando o aluno autista a atribuir sentidos e significados ao mundo, como sujeitos de simbologia, os incluindo verdadeiramente. Pois, como afirma Vigotski "O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência" (2011, p. 863).

Deste modo, o objetivo de tal pesquisa é buscar caminhos indiretos com base nas especificidades de Pedro um jovem Autista, evidenciando as possibilidades que existem de progressão de aprendizagem destes alunos, mantendo o foco nas possibilidades de aprendizagem e não na deficiência, e refletir sobre a importância de proporcionar um ambiente educacional inclusivo para alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Quadro teórico metodológico

Pedro¹²³, é um jovem de 18 anos cursando o terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual, diagnosticado com Autismo aos 6 anos de idade, apresentando quadro Neuropsiquiátrico compatível com HD: F84.1(CID-10), possuindo comprometimento de linguagem, interação social e com padrão de interesses restritos. Há peculiaridades na organização sócio psicológica e no aprendizado da criança com Autismo que requer caminhos alternativos, onde no caso de Pedro, com base em observações feitas no ambiente escolar e familiar o desenho, as línguas, dicionário, o computador e o aparelho celular, assumem este papel, pois são os recursos que mais gosta, utilizados favorecedores de aprendizagem em citologia.

Foi desenvolvida uma sequência didática, sendo primeira atividade proposta a montagem de dois modelos didáticos celulares desmontáveis (célula animal e vegetal) com o intuito do ver e o tocar estimulasse e provocasse interesse em Pedro, durante a atividade foram apresentados os principais conceitos citológicos utilizando exemplos do seu dia a dia, tomando como parâmetro as coisas que mais gosta, evidenciado deste modo as principais diferenças da célula animal e vegetal. Para a realização da segunda atividade, foi utilizado o aparelho celular, com o intuito que Pedro fizesse buscas em um aplicativo de biologia que funciona como dicionário, um modo de unir duas das coisas que mais gosta, para que pudesse pesquisar nomes e função das organelas. O desenho foi a atividade desenvolvida, sendo o primeiro realizado a mão livre, onde Pedro desenhou uma rosa ao lado a célula vegetal, e por último a célula animal segundo desenho foi realizado em um programa de computador (Paint).

Discussão dos resultados

¹²³ Pedro (nome fictício) faz parte da família da pesquisadora, primo de primeiro grau por parte de pai.

Pedro conseguiu realizar as atividades propostas apresentando pouca resistência e fazendo-as com entusiasmo. Os modelos celulares e o desenho a mão livre o estimularam muito, obtendo bons resultados, porém as atividades que o mais atraíram e favoreceram melhor sua aprendizagem foram o desenho no computador e a pesquisa no celular, por serem seus recursos favoritos. A partir de tais resultados obtidos, fica nítido que o professor deve conhecer a fundo as especificidades seu aluno, pois desta forma, o docente saberá como proceder e qual a melhor maneira para que este aluno Autista se desenvolva afetivamente, sensorialmente e cognitivamente, sendo o incluir neste processo imprescindível, pois como Páez (2001) a inclusão "significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir" (p. 33), podendo trazer benefícios inquestionáveis para o desenvolvimento de alunos com deficiências.

Conclusão

O Autismo requer olhar cuidadoso e especial de toda equipe escolar, pois qualquer movimento que estagne as práticas pedagógicas, também estagnará o desenvolvimento da criança. Nós como professores devemos buscar possibilidades a fim de ir além da deficiência, trilhando caminhos indiretos que favoreçam a aprendizagem, possibilitando a criança autista se comunicar e a compreender o mundo. Portanto, foi possível evidenciar, nesta pesquisa a grande necessidade e a importância de criar/possibilitar caminhos indiretos, alternativos pela cultura, quando o caminho direto se torna impossibilitado, sendo essencial que o professor também propicie atividades que possam ser realizadas em grupo, para que este aluno se sinta parte de tudo o que for realizado, se sinta incluído.

Referências:

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

Páez, S. M. C. (2001). **A integração em processo:** da exclusão à inclusão. Escritos da criança, 6, 29-39.

SEMINÁRI

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

475

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



A PESQUISA PARTICIPANTE NO DELINEAR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

SILVA, Keli Simões Xavier;

CARVALHO, Daniel Junqueira¹²⁴

Resumo

Este texto apresenta-se como uma explanação inicial sobre as ações de pesquisa e extensão realizadas a partir da parceria entre a Universidade e Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Mateus. Temos como objetivo apresentarmos os caminhos trilhados no que diz respeito à consolidação de uma educação que contemple as singularidades das crianças surdas mateenses, para tanto, contamos com as contribuições teórico-metodológicas do bilinguismo para surdos e adotamos como procedimento metodológico a pesquisa participante.

Atualmente muito se tem discutido sobre Educação Inclusiva. No âmbito das políticas educacionais, uma área que desponta nesse debate é a Educação Especial, a qual abarca grupos de estudantes com perfis bem delimitados, mas ao mesmo tempo muito diverso. De acordo com o decreto federal 7.611/2011, o público-alvo da Educação Especial é: pessoas com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Cada um dos agrupamentos citados acima, reúne diversos grupos de pessoas com características e demandas educacionais distintas. Dessa forma, construir políticas na esfera da Educação Especial não é formular diretrizes

¹²⁴ Universidade Federal do Espírito Santo (DECH/CEUNES/GIPLES-CNPq).

padronizadas, que deverão atender a todas as especificidades, mas sim pensar orientações educacionais a partir das características dos grupos de estudantes.

Ao nos reportarmos ao processo educacional de pessoas surdas, é importante que se tenha em mente que a peculiaridade dessas pessoas não se fixa no fato delas não ouvirem, mas sim na singularidade linguística, ou seja, que esses sujeitos compreendem e interagem com mundo potencialmente pelo canal viso-gestual e que no Brasil já existe uma língua de sinais que é oficial, a Libras (BRASIL, 2002). Dessa forma, ao longo das últimas décadas tem ganhado robustez no cenário educacional para surdos, a proposta de Educação Bilíngue.

A esse respeito, Quadros (2005) nos fala que o conceito de bilinguismo na formulação das políticas educacionais para surdos, perpassa pela garantia do uso das duas línguas (Libras e português escrito) na escola. No entanto, não se restringe a isso. Abrange também aspectos como a constituição das subjetividades dos estudantes surdos através da língua de sinais; a viabilização de grupos que conversam os mais variados assuntos em Libras, e não somente temas que se referem a conteúdos escolares; bem como, a mobilização política dos estudantes surdos.

Desse modo, é diante de todo o exposto acima que a ação de extensão e pesquisa que desenvolvemos em parceria com a SME de educação de São Mateus se justifica. Para tanto, lançamos mão da Pesquisa Participante como procedimento metodológico. Segundo Lüdke e André (1988), a ciência produzida a partir da Pesquisa Participante rompe com o cientificismo positivista, uma vez que admite a relação entre ciência social e intervenção da realidade, a qual tem como objetivo promover a superação das dificuldades de um grupo social.

Alguns dos resultados dessa Pesquisa Participante foram ações desenvolvidas ao longo dos anos de 2017 e 2018, as quais proporcionaram alguns desdobramentos como: contratação de professores de Libras respeitando a

prioridade aos profissionais surdos; banca para atestar fluência/proficiência em tradução e interpretação de Libras/português na contratação de intérpretes educacionais e; construção coletiva de um projeto de decreto municipal que contemple as especificidades da educação voltada para pessoas surdas. No entanto, devido aos limites textuais que envolvem um resumo expandido, iremos nos ater a apresentar e discutir os resultados que alcançamos na construção do projeto da primeira "Escola Polo de Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos em São Mateus - ES". A EMEF Professor João Pinto Bandeira foi a escola selecionada pela SME de São Mateus para sediar tal projeto.

Tomando como base a concepção de bilinguismo que apresentamos anteriormente e embasados em documentos, tais como a LDB nº 9.394/96; a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15; o Decreto de Libras nº 5.626/2005 e o Plano Nacional de Educação, decênio 2014 - 2024, o projeto ganhou sua forma escrita e nele diversas ações que visam a efetiva implementação da Educação Bilíngue para Surdos estão registradas. Vamos a elas.

Oferecimento de oficinas de Libras para toda a comunidade escolar (alunos, docentes, equipe técnico-administrativa, auxiliares de serviços gerais, funcionários responsáveis pela segurança, comunidade ao entorno, pais e familiares de alunos, entre outros) para que a língua de sinais tenha possibilidade de circular entre todos que potencialmente irão se relacionar com os estudantes surdos no cotidiano escolar.

Produção de materiais didáticos em libras. Tais materiais serão traduções (do português para Libras) dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, traduções estas que serão armazenadas em vídeos.

No Ensino Fundamental I, organização de classes em que a língua de instrução é Libras, sendo o português (na modalidade escrita) a segunda língua do estudante surdo. No Ensino Fundamental II, organização de classes em que a língua

de instrução é o português e o processo de mediação dos conhecimentos se dará a partir do trabalho colaborativo entre professor regente e tradutor intérprete de Libras - Português de contexto educacional.

Por fim, em face ao término desse texto, concluímos que as ações promovidas na interface entre Universidade e a Educação Básica se apresentam como espaço de potência e que a publicação e divulgação de ações como estas permitem o registro e acompanhamento histórico das práticas realizadas.

Palavras-chaves: Surdo. Educação Bilíngue. Educação Inclusiva. Política.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação** :Abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1988.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005.

OFICINA

OFICINAS – EIXO 9

EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO

CARVALHO, Daniel Junqueira¹²⁵

SILVA, Keli Simões Xavier¹²⁶

CORREIA, Lucas Gabriel¹²⁷

Resumo

O objetivo desta oficina desvela que a língua de sinais não é simplesmente mímica ou gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Desta forma, ofertamos as práticas de comunicação para desenvolver habilidades para dialogar com pessoas surdas com base dos níveis linguísticos: i) alfabeto manual e datilologia e ii) verbos básicos. Em vista disso, são relevantes na educação, garantido o ensino da modalidade bilíngue para surdos, respeitado o status linguístico.

¹²⁵ Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), docente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/UFES), no campus São Mateus/ES e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/CNPq/UFES).

¹²⁶ Doutoranda em Educação no PPGE/UFES. Professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH /UFES/CEUNES). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares (CNPq/UFES). kelletraslibras@hotmail.com

¹²⁷ Graduado em Pedagogia na Faculdade Faesa, Vitória/ES e docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Pinto Bandeira, São Mateus/ES.

Palavras-chave: Libras. Bilinguismo. Educação de Surdos.

Referências:

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO

CARVALHO, Daniel Junqueira¹²⁸

SILVA, Keli Simões Xavier¹²⁹

FREITAS, Amanda Caroline Furtado¹³⁰

Resumo

O objetivo desta oficina desvela que a língua de sinais não é simplesmente mímica ou gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Desta forma, ofertamos as práticas de comunicação para desenvolver habilidades para dialogar com pessoas surdas com base dos níveis linguísticos: i) alfabeto manual e datilologia e ii) verbos básicos. Em vista disso, são relevantes na educação, garantido o ensino da modalidade bilíngue para surdos, respeitado o status linguístico.

Palavras-chave: Libras. Bilinguismo. Educação de Surdos.

Referências

¹²⁸ Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), docente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/UFES), no campus São Mateus/ES e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/CNPq/UFES).

¹²⁹ Doutoranda em Educação no PPGE/UFES. Professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH /UFES/CEUNES). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares (CNPq/UFES). keliletraslibras@hotmail.com

¹³⁰ Pós graduada em Educação Especial e Educação Inclusiva na Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus/ES, graduada em Pedagogia na Faculdade Multivix, Nova Venécia/ES e docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Pinto Bandeira, São Mateus/ES.

SEMINÁRI

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

483

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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



MINICURSO

MINICURSO – EIXO 9

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: Currículo, mediação e aprendizagem

NUNES, Isabel Matos¹³¹

DIAS, Janine Balbino¹³²

Resumo

A proposta do presente minicurso é refletir sobre o processo de alfabetização na perspectiva da inclusão escolar, tendo como foco o currículo, a mediação e a aprendizagem. Justifica-se o presente trabalho o fato de que diferentes estudos vêm mostrando que o currículo na perspectiva da inclusão vem sendo minimizado nas escolas em prol de uma educação que não respeita o direito de aprendizagem de todos os alunos (VIEIRA, 2012; NUNES, 2016), ou seja, em “nome da diferença”, transforma-se o currículo em uma iniciativa pobre e vazia em conhecimentos (VIEIRA, 2012). A metodologia do minicurso será aula expositiva, com apresentação de uma proposta a partir de uma experiência de alfabetização com alunos público da educação especial e indicação de textos para leitura. As referências a serem indicadas terão como base teórica a perspectiva histórico cultural, tendo o conceito de mediação e aprendizagem fundamentados em Vygotsky (1998), que ao estudar os processos mentais superiores, procurou compreender como os mecanismos mais sofisticados, mais complexos, típicos do ser humano, frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico

¹³¹ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, CEUNES, DECH. Email: bel_mnunes@hotmail.com

¹³² Graduada em Ciências Biológicas pela Centro Universitário FAESA. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica-PPGEEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES. Email: janine_balbino@hotmail.com

e social podem interferir nas trocas entre os indivíduos. Assim, para um processo de ensino de qualidade, sobretudo na alfabetização, é preciso pensar nas práticas pedagógicas, no processo de mediação, e nas peculiaridades de aprendizagem de cada aluno na sua singularidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mediação. Inclusão.



Caderno de Trabalhos - Eixo 10

CADERNO DE TRABALHOS – EIXO 10

DIREITOS HUMANOS, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO DE GÊNEROS: RESISTÊNCIAS
NAS ESCOLAS, NAS CIDADES E NAS REDES.

RESUMO EXPANDIDO

RESUMOS EXPANDIDOS - EIXO 10

A PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SERRA – ES

RODRIGUES, Paulo Ricardo;

PIROVANI, Juliana Castro Monteiro¹³³

Resumo

Este texto tem como objetivo Identificar a percepção dos estudantes sobre a violência de gênero. Sua justificativa reside no fato de que a violência de gênero assume muitas facetas. Pode se apresentar como violência sexual, física, psicológica, feminicídio e em outras situações. Segundo dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), uma em cada três mulheres da América Latina são vítimas de agressões física ou sexual ao longo da vida. Esse fenômeno provoca consequências como depressão, abuso de drogas, gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis e aborto, além de elevar os riscos de suicídio. O relatório técnico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (2016) aponta que 85% das mulheres brasileiras têm medo de sofrer agressão sexual e que 30% das pessoas concordam que a roupa usada por uma mulher pode provocar um

¹³³ Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO.

estupro. Com situação tão alarmante, as escolas devem desenvolver atividades que promovam reflexão sobre a condição das mulheres na sociedade e que contribuam para construção de um ambiente mais seguro e igualitário entre os gêneros. Este estudo descreve a percepção dos estudantes de uma escola estadual do município de Serra-ES sobre a violência de gênero.

Metodologia

O trabalho foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental e médio do município de Serra-ES. O turno vespertino foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa por ser o mesmo em que o professor pesquisador leciona. Existem 12 turmas de ensino regular nesse turno: duas do 9º ano do ensino fundamental (EF), cinco do 1º ano do ensino médio (EM), três do 2º ano do EM e duas do 3º ano do EM. Os alunos do 2º ano coordenaram as atividades de pesquisa com os estudantes do 9º ano do EF, 1º e 3º anos do EM.

As três turmas de 2º ano, denominadas 2º V01, 2º V02 e 2º V03 participaram, durante as aulas de biologia, de debates sobre a violência de gênero. Foram abordados tópicos como violência física, psicológica, moral, patrimonial e sexual. Divididos em grupos, realizaram pesquisas sobre cada assunto e apresentaram aos colegas. Após cada apresentação, o tema era discutido em rodas de conversa em sala de aula. Finalizada a etapa de aprofundamento teórico, os alunos foram orientados a produzir um questionário para levantar a percepção dos demais estudantes do turno sobre as questões relativas à violência de gênero. O professor ficou responsável por coletar as perguntas e realizar a triagem de perguntas semelhantes. Na sala, os estudantes e o professor finalizaram o questionário tomando por base questões constantes no relatório da pesquisa sobre a percepção da violência sexual do FBSP de 2016, intitulado "A Polícia precisa falar sobre estupro: percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas de

estupro nas instituições policiais". O questionário possuía 11 perguntas fechadas com as opções de resposta: sim, não e não sei.

Responderam ao questionário 183 estudantes, 85 do gênero masculino e 98 do feminino. Os alunos coordenadores não responderam a pesquisa. Os resultados foram apresentados em um mural interativo na escola, onde os estudantes poderiam escrever anonimamente depoimentos sobre a violência de gênero.

Discussão dos resultados

A análise dos questionários apresentou várias situações preocupantes em relação às vivências dos alunos da escola. Quanto à violência sexual, 72% dos entrevistados afirmou temer ser vítima desse tipo de agressão. Desse percentual, 72% correspondem às meninas. Este número encontra relação com a concordância de alunos em frases como "Mulheres que se dão ao respeito, não são estupradas" (29%) e "A mulher que usa roupas provocativas não pode reclamar se for estuprada" (16%).

Quanto à polícia, 93% das meninas acredita que ela não está preparada para acolher mulheres vítimas de violência sexual. O percentual é alarmante, uma vez que a insegurança sobre o tratamento recebido pode desencorajar essas garotas a procurar ajuda nessas situações.

Perguntados se já presenciaram ofensas à vida sexual das mulheres, 86% respondeu afirmativamente. 60% indicaram, ainda, ter recebido vídeos ou fotos que pudessem prejudicar a moral ou autoestima das mulheres.

Em relação à violência física contra a mulher, 48% disseram ter presenciado esse tipo de agressão. Índice que chama atenção e pode indicar um contexto familiar e/ou social bastante delicado.

Conclusões

Exposição à violência física, medo da violência sexual e a persistência de entendimentos que responsabilizam a mulher pelas violências sofridas apontam para um contexto de grande manifestação da violência de gênero na comunidade escolar.

A escola precisa desenvolver atividades que estimulem o debate e a prevenção desse tipo de agressão. Parcerias com instituições como Conselho Tutelar, Conselho da Criança e do Adolescente e demais órgãos de assistência social podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias e nos acolhimentos de eventuais casos que venham a ser identificados.

Palavras-chave: Educação. Escola. Violência contra a mulher. Violência Sexual.

Referências:

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A Polícia precisa falar sobre estupro: percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas de estupro nas instituições policiais.** 2016. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estupro_2016.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa – Violência contra as mulheres.** 2017. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820. Acesso em 25 de junho de 2018.

OFICINA

OFICINAS – EIXO 10

A ESCRITA INVENTANDO ESCOLA, A ESCOLA INVENTANDO ESCRITA

CUNHA, Edna Olímpia da¹³⁴;

GOMES, Vanise de Cássia Araújo Dutra¹³⁵

Graduada em Pedagogia, Doutora Educação (UERJ), Nefi-UERJ, Secretaria Municipal de Educação de Caxias, RJ. Email: vanisedutragomes@gmail.com

Resumo

A oficina tem como provocação inicial pensar a relação entre escrita e escola. Inspiradas numa leitura de Clarice Lispector e em nossas experiências com o projeto de extensão "Em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento", buscamos relacionar a escrita com o exercício de uma pescaria: O que nos fisga no cotidiano escolar? O que captura nosso olhar? Que "iscas" são lançadas e que nos dão a pensar, a escrever? As questões referentes à escrita atravessam todos os segmentos da educação escolar. Na escola, na universidade, a escrita parece estar mergulhada numa máquina burocrática submetida a uma lógica classificatória. Buscamos, com os exercícios propostos durante a oficina, problematizar essas e outras questões, de modo a potencializar a relação entre

¹³⁴ Graduada em Letras, Mestre em Educação (UERJ), Nefi-UERJ, Secretaria Municipal de Educação de Caxias, RJ. Email: dinha2rj@hotmail.com

¹³⁵ Graduada em Letras, Mestre em Educação (UERJ), Nefi-UERJ, Secretaria Municipal de Educação de Caxias, RJ. Email: dinha2rj@hotmail.com

escrita e experiência, que nos convida a uma atenção, a uma escuta ao que nos afeta, ao que nos acontece. Invertendo um pouco a lógica que privilegia a escrita como resposta, os/as participantes da oficina serão convidados/as a se deslocarem, a dar vez e voz para perguntas e inquietações que ainda não foram ouvidas, verbalizadas. Não adotamos necessariamente uma metodologia, o que buscamos é vivenciar um exercício de pensamento, de escrita, no qual as perguntas possam nos guiar, nos conduzir, dar as “iscas”, como numa pescaria... Apostamos, assim, na escrita enquanto exercício de autoeducação, de invenção de um espaço/tempo de uma escuta de si no coletivo diverso da escola. A escrita inventando escola, a escola inventando escola. As referências serão indicadas ao fim da atividade.

Palavras-chave: Escola. escrita. Filosofia. Invenção. Pensamento.

MINICURSO

MINICURSO – EIXO 10

AGRESSIVIDADE: ponto de partida para a aprendizagem

OTONI, Audicéia Nadir Damasceno¹³⁶

Resumo

Pretende-se apresentar neste minicurso a agressividade como ponto de partida para a aprendizagem, uma vez que o tema está sempre em discussão no cotidiano das escolas, sendo responsável pela grande onda de indisciplina e violência. O objetivo central é discutir o tema de forma diferente do senso comum. Buscar-se-á provocar novas reflexões sobre a temática e, por conseguinte, possíveis reações nas concepções de professores e pais, uma vez que a agressividade pode ser um facilitador da aprendizagem, no que tange à resistência ao que é imposto ao sujeito de forma irrefletida. De acordo com Paulo Freire (1987, 1998), a agressividade não é algo que deve ser evitado, mas sim ser um componente do desejo de saber e aprender. É diferente da agressão, em que a violência acontece de forma cruel, com o intuito de produzir o sofrimento como possibilidade de amenizar a própria dor (FREIRE, 2005). A partir da explanação de partes do filme "Coach Carter: treino para a vida", mostrar-se-á a diferença de agressividade e agressão, uma vez que esses dois aspectos se constituem tão presentes no cotidiano escolar. Entendemos que essa discussão é relevante para as práticas educativas que se pretendem

¹³⁶ Graduação em Letras (UFES); especialização em Linguística e Gestão Escolar. Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. E-mail: contato@tiaceia.com.br

apresentar a seguir, como proposta de um trabalho com o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Agressividade. Agressão. Aprendizagem. Leitura. Escrita.

Referências

FREIRE, Madalena. Educando a agressividade. **Agressividade qual o seu papel na aprendizagem?** Organização de Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p. 25-45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COACH CARTER – Treino para a vida. Direção de Thomas Carther. Roteiro de Mark Schwahn e John Gatins. PARAMOUNT PICTURES, 2005. Dvd (136 min).

SEMINÁRI

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

495

Realização:  Universidade Federal do Espírito Santo

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

