

**IX SEMANA DA PEDAGOGIA**  
**UFSCAR – SOROCABA**  
**V Seminário de Pesquisa e**  
**IV Encontro de Egressos do PPGEd - SO**

**ANAIIS**

**OUTUBRO/2017**



**ufscar**



[www.ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com](http://www.ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com)



[ixsemanapedagogiaufscar@gmail.com](mailto:ixsemanapedagogiaufscar@gmail.com)



[www.facebook.com/semanadapedagoufscar/](http://www.facebook.com/semanadapedagoufscar/)

Programa de Pós Graduação em

**Educação**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

|       |  |
|-------|--|
| S471a | <p>Semana de Pedagogia (9. : 2017 : Sorocaba, SP)</p> <p>Anais [recurso eletrônico] da 9ª Semana de Pedagogia UFSCar Sorocaba, do 5º Seminário de Pesquisa e 4º Encontro de Egressos do PPGEd-So / 9ª Semana de Pedagogia UFSCar Sorocaba, do 5º Seminário de Pesquisa e 4º Encontro de Egressos do PPGEd-So, de 02 a 06 de outubro de 2017 ; organizadores: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Vitória Evelin Pignatari Nakadaki, Bruno Rodrigues Pedroso. – Sorocaba, SP : UFSCar, 2018.</p> <p>248 p. : il.</p> <p>Inclui bibliografias</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com/anais-do-evento/">https://ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com/anais-do-evento/</a>&gt;</p> <p>Tema: Educação não tradicional</p> <p>ISSN 2178-7247</p> <p>1. Educação - Congressos. 2. Educação não-formal - Congressos. I. Lombardi, Lucia Maria Salgado dos Santos. II. Nakadaki, Vitória Evelin Pignatari. III. Pedroso, Bruno Rodrigues. IV. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Humanas e Biológicas. Departamento de Ciências Humanas e Educação. V. Título.</p> <p>CDD – 370.118</p> |
|-------|--|

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba  
Maria Aparecida de Lourdes Mariano – Bibliotecária CRB8/6979

*“A escola me deu liberdade para implementar minhas ideias, pensar diferente e não ter medo do julgamento das pessoas. Então, eu posso ser eu mesmo.”*

**Shrey Shah**

Aluno da Riverside School, em Ahmedabad, Estado de Gujarat, Índia.

<http://www.futuraplay.org/video/riverside-school-india/75492/>

## AGRADECEMOS...

Às pessoas que fizeram doações de objetos para as rifas que realizamos, de lindos presentes para entregarmos a nossos palestrantes e convidados, de livros para as diversas Feiras de Livros usados que fizemos e que contribuíram com o empréstimo de aparatos em certas ocasiões, para o show poder continuar! Bruna Eiras Cervelin, Lucia Lombardi, Marina Brasil, Micheli Keila Santos Pereira, Marcos Francisco Martins, Marinês Carmozine, Paulo Gomes Lima, Petula Ramanauskas, Susan Alves.

Às pessoas que acreditaram, apoiaram e ajudaram a acontecer as “Saídas Educativas”, nos recebendo fora dos espaços da Univesidade, para conhecer outros contextos educativos que empreendem propostas de educação não-tradicional. Agradecemos aos “Parceiros”:

- equipe do SESC Curumin de Sorocaba: Andreia Maria Ferreira Reis; Beatriz Cadario Fortes; Lucas Lannes Machado de Melo; Alan Pablo Cesar Pereira Kuniyoshi; Fernando Ribeiro; Fabricio Moraes de Castro Filosi Cesar.
- às/aos companheiras/os do Assentamento da Fazenda Ipanema em Iperó: Edson Faccini, Elis Regina dos Santos Vieira, Elizabeth Pereira de Oliveira Costa, José Darci Ribeiro e Tiago Luciano Ribeiro;
- às/aos companheiras/os do Quilombo Cafundó: D. Regina; Darli; sr. Jovenil e sr. Marcos;
- às professoras da Escola Waldorf Micael de Sorocaba, Mariane Ribeiro e Camila Fornazieiro;
- às crianças e professoras da EMEF Amorim Lima;
- aos biólogos do Jardim Botânico Irmãos Villas Bôas de Sorocaba Aldo Bittencourt e Felipe Cardoso.

Agradecemos ainda, às duplas ou trios de docentes e estudantes que aceitaram acompanhar as “Saídas Educativas” como responsáveis pelos grupos: Prof. Geraldo Tadeu Souza e Vitória Pignatari (EMEF Amorim Lima); Prof. Hylío Lagana Fernandes e Thiago Hideo (Assentamento); Prof<sup>a</sup>. Juliana Rezende Torres, Prof<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Bruno Pedroso (Jardim Botânico); Prof<sup>a</sup>. Maria Walbruga dos Santos e Thiago Hideo (Quilombo Cafundó); Prof<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Jefferson Carvalho (Escola Waldorf).

Ao Professor José Cerchi Fusari da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) pelos diálogos, sugestões bibliográficas e indicações de palestrantes.

Ao Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares, do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) da UFSCar e ao Professor Carlos Augusto Amaro de Freitas, ambos professores de Geografia, que nos acompanharam na primeira ida ao Assentamento da Fazenda Ipanema em Iperó para a realização do pré-campo.

# **FICHA TÉCNICA**

## **COORDENAÇÕES E COMISSÕES**

### **Coordenadora Geral**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

### **Membros da Comissão Científica**

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Prof. Dr. Fabricio do Nascimento

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Rezende Torres

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Aparecida Pinheiro

### **Coordenador da Comissão Organizadora do PPGEd-So**

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

### **Membros da Comissão Organizadora do PPGEd-So**

Arlindo Lins de Melo Júnior

Clarissa Suelen Oliveira

Damaris Camata Soares

Débora Bergamini Moreira da Silva

Edmar José Borges

Keyla Priscilla Rosado Pereira

Rogério de Moraes

### **Responsáveis Pela Organização dos Anais**

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

Bruno Rodrigues Pedroso

### **Coordenadora da Comissão Organizadora**

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

### **Membros da Comissão Organizadora**

Ana Carolina de Melo Silva

Beatriz Mendes de Carvalho

Bruna Eiras Cervelin

Bruno Rodrigues Pedroso

Claudineia Martins da Silva

Dayane Prado Paschoal Costa

Érika Carolina Salome de Figueiredo

Gabrielle Christina Bento Bueno

Hilary Machado da Silva

Jefferson Roberto de Carvalho

Jin Kyong Karina Sampaio

José Edson de Oliveira

Júlia Braga Rodolfo de Souza

Letícia Romero de Carvalho

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil

Mateus Nascimento

Naara Gonçalves de Alencar

Natália Laiana Oliveira

Nathalia Sales da Silva

Pauléte Zilli Silveira de Salles

Sabrina Ribeiro da Silva Araújo

Susan Caroline Pereira Alves

Tamires Taiane Sobreiro Damasceno

Thiago Hideo Tomoto

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

## **GRUPOS DE TRABALHO (GTs)**

### **GT de ABERTURA e RECEPÇÃO**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pelas boas-vindas aos participantes, convidados e ouvintes e pelas listas de presença.

Ana Carolina de Melo Silva

Bianca Paula de Moura

Bruno Rodrigues Pedroso

Érika Carolina Salomé de Figueiredo

Gabrielle Christina Bento Bueno

Jefferson Roberto de Carvalho

Jin Kyong Karina Sampaio

Letícia Romero de Carvalho

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil



Monica de Oliveira Medeiros

Natália Laiana Oliveira

Sabrina Ribeiro da Silva de Araujo

Susan Caroline Pereira Alves

Tamires Taiane Sobreiro Damasceno

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

### **GT de COMUNICAÇÃO e DESIGN**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pela produção midiática do evento, tendo seus trabalhos voltados à criação do site do evento, da página no Facebook, divulgação pela internet, registros fotográficos e audiovisual, transmissão e publicação das palestras nas redes sociais. Criação da arte e design dos convites, camisetas, canecas, chaveiros, das páginas em rede social e design dos Anais.

Jin Kyong Karina Sampaio

Júlia Braga Rodolfo de Souza

Marina Augusta da Silva Brasil

Thiago Hideo Tomoto

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

### **GT das SAÍDAS EDUCATIVAS.**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pela pesquisa de locais, pela escritura dos convites, comunicações e reuniões com Parceiros convidados para o evento, pela realização dos pré-campos, pela pesquisa e reserva de transporte coletivo para as saídas educativas, pelo convite e esclarecimento de dúvidas de professoras/es convidadas/os a acompanhar as idas aos locais parceiros; elaboração dos Questionários para as saídas educativas; Consentimentos Informados e listas de presença; compra e organização das pastas entregues aos docentes com materiais da Saída.

Bruno Rodrigues Pedroso

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Thiago Hideo Tomoto

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

### **GT de INTERAÇÃO E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pelas intervenções nos espaços de atividades do evento, tendo seus trabalhos voltados à montagem e desmontagem de exposições artísticas, à realização de performances, apresentações e manifestações culturais aos participantes e comunicações por meio de cartazes, obras de arte.

Bruna Eiras Cervelin

Bruno Rodrigues Pedroso

Claudineia Martins da Silva

Érika Carolina Salomé de Figueiredo

Gabrielle Christina Bento Bueno

Hillary M. Silva

Jefferson Roberto de Carvalho

Mateus Nascimento

Natália Laiana

Paulete Zilli Silveira de Salles

### **GT DE SUPORTE PARA O COFFEE BREAK**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pela escritura de cartas de solicitação para patrocínio de produtos, pelas idas a padarias e supermercados e outros comerciantes locais para tentativas de apoio; pelo preparo, montagem e organização de mesas de cafés e lanches durante a realização do evento, de forma a servir os convidados que compõem as mesas e oficinas assim como à todos que participaram da programação.

Ana Carolina de Melo Silva

Bianca Paula de Moura  
Bruna Eiras Cervelin  
Camila Santana de Almeida  
Claudineia Martins da Silva  
Dayane Prado Paschoal Costa  
Gabrielle Christina Bento Bueno  
Heitor Henrique Faustino  
Júlia Beranek Meneghel  
Julia Galvani Hawthorne  
Mateus Nascimento  
Monica de Oliveira Medeiros  
Nathalia Sales da Silva  
Paulete Zilli Silveira de Salles  
Tamires Taiane Sobreiro Damasceno

### **GT DE SUPORTE TÉCNICO E BUROCRÁTICO**

**DESCRIÇÃO:** Grupo responsável pela escritura e encaminhamento de Ofícios, Cartas, Solicitações e Requerimentos para que o evento pudesse acontecer (Ofícios para Instituições Parceiras; elaboração de respostas às pessoas que inscreveram trabalho – em caso de aprovação, de aprovação com solicitação de ajustes ou de reprovação; elaboração de carta explicativa sobre as Saídas Educativas e Convite a professores responsáveis por acompanhar os grupos; protocolação de Formulário de Requerimento para realização de eventos no interior do campus de Sorocaba da UFSCar para a Prefeitura Universitária de Sorocaba, o Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis e o Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba, etc), elaboração dos critérios de Parecer para Comissão Científica; suporte aos convidados, reserva de hotel para Conferencistas; apoio aos participantes e ouvintes; organização e manutenção dos equipamentos de som, imagem; reserva de Auditório e de salas; confecção de certificados.

Clarissa Suelen Oliveira

Edmar José Borges

José Edson de Oliveira

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Mateus Nascimento

Naara Gonçalves de Alencar

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

### **RESPONSÁVEIS PELA CONFECÇÃO DE CERTIFICADOS:**

Ana Carolina de Melo Silva

Beatriz Mendes Carvalho

Bruno Rodrigues Pedroso

Clarissa Suelen Oliveira

Érika Carolina Salomé de Figueiredo

Jin Kyong Karina Sampaio

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Mateus Nascimento

Sabrina Ribeiro da Silva de Araujo

### **GT FINANCEIRO: Caixa e Finanças**

**DESCRIÇÃO do setor de Tesouraria:** Responsável pelo controle de saídas, prestação de contas e de pagamentos em geral, tendo seus trabalhos voltados à atividades que envolveram gastos, compras, depósitos, transações bancárias.

José Edson de Oliveira

**DESCRIÇÃO do setor de Caixa:** Grupo responsável pela arrecadação financeira para evento, entrada de recursos e estratégias de custeio em geral, tendo seus trabalhos voltados à busca de patrocínios, apoios, doações, vendas de materiais diversos em realização de brechós, feira de livros usados, rifas, etc.

Claudineia Martins da Silva

Dayane Prado Paschoal Costa

Júlia Braga Rodolfo de Souza

Mateus Nascimento

Susan Caroline Pereira Alves

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

**RESPONSÁVEIS PELO BRECHÓ:**

Ana Carolina de Melo Silva

Érika Carolina Salomé de Figueiredo

Gabrielle Christina Bento Bueno

Letícia Romero de Carvalho

Marina Augusta da Silva Brasil

Natália Laiana Oliveira

Nathalia Laiana

Nathalia Sales da Silva

Paulete Zilli Silveira de Salles

Tamires Taiane Sobreiro Damasceno

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

## GT DE APOIO OPERACIONAL

**DESCRIÇÃO:** Carregar mesas e cadeiras, arrumar projetor e apoio durante o evento, organizar os espaços utilizados.

Ana Carolina de Melo Silva

Bianca Paula de Moura

Bruno Rodrigues Pedroso

Érika Carolina Salomé de Figueiredo

Gabrielle Christina Bento Bueno

Júlia Beranek Meneghel

Júlia Braga Rodolfo de Souza

Letícia Romero de Carvalho

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil

Natália Laiana Oliveira

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| Apresentação.....  | 20 |
| Programação.....   | 26 |
| Conferências de abertura.....  | 32 |
| O movimento brasileiro de renovação educacional.....   | 33 |
| Tathyana Gouvêa da Silva Barrera   |    |
| Os cursinhos pré-vestibulares populares e suas práticas pedagógicas antirracistas.....   | 42 |
| Diego Da Costa Vitorino  |    |
| Palestras dos parceiros nas saídas educativas.....   | 51 |
| Ludicidade, autonomia e socialização: um relato de experiência dos programas socioeducativos no<br>sesc sorocaba.....                                    | 52 |
| Andreia Maria Ferreira Reis e Beatriz Cadario Fortes   |    |
| Meio ambiente, educação ambiental e formação para a cidadania: visões dos educandos a partir de<br>visita monitorada ao jardim botânico de sorocaba..... | 62 |
| Juliana Rezende Torres e Bruno Rodrigues Pedroso   |    |
| Uma bela manhã na EMEF Amorim Lima: singelas impressões.....   | 73 |
| Vitória E. Pignatari Nakadaki  |    |
| Assentamento Ipanema Iperó.....  | 77 |
| Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes   |    |
| Pedagogia waldorf: um olhar carinhoso para o outro e para o mundo.....   | 80 |
| Mariane Ribeiro da Cruz  |    |

|  |     |
|--|-----|
| Ensaaios visuais .....   | 81  |
| Foto-Ensaio Letícia Araújo. ....   | 82  |
| Foto-Ensaaios de Vitória Pignatari Nakadaki. ....  | 87  |
| Foto-Ensaaios de Bruno Rodrigues Pedroso. ....   | 90  |
| Foto-Ensaaios de Lucia Lombardi .....  | 92  |
| Comunicações orais.....  | 95  |
| A importância dos fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho docente .....  | 96  |
| Fábio Alexandre Tardelli Filho e Keyla Priscilla Rosado Pereira  |     |
| Análise do currículo de educação artística no período da ditadura civil-militar.....   | 104 |
| Bruna Cristiane Grandó   |     |
| Definições e implicações: a fórmula discursiva “Democracia” em Projetos Político- Pedagógicos .....  | 117 |
| Matheus henrique de almeida  |     |
| Formação de educadoras/es ambientais em cursos de pedagogia no município de são paulo ....   | 128 |
| Tânia Lídia Ribeiro Aversi   |     |
| Mapeamento sobre os avanços e desafios para a implantação das dcn para a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de profissionais da educação no município de Sorocaba- SP. | 134 |
| Jéssica Fernanda Moreira Jorge   |     |
| Relatos de experiências .....  | 144 |
| A experimentação da natureza na educação infantil .....  | 145 |
| Fernanda Naracci Guedes Slonik, Janaina Ribeiro Leal e Kassie Gonçalves Dias   |     |



|   |     |
|---|-----|
| Alunos do ensino fundamental I desenhando o corpo humano: autorretrato.....   | 152 |
| Daiane Teles, Jéssica Fernanda Moreira Jorge e Rafael Romeiro Doin  |     |
| Currículo cultural da educação física: delineando outras possibilidades de ação pedagógica....  | 155 |
| Clayton Cesar de Oliveira Borges  |     |
| Estudo do meio - eletiva - olhares: espaços urbanos.....  | 162 |
| Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão dos Santos e Erik Armando Queiroz  |     |
| Inclusão digital na EJA: ainda um desafio nesse mundo contemporâneo.....  | 173 |
| Ester Costa de Oliveira Dias  |     |
| Projeto de contação de histórias no CEI 50.....   | 185 |
| Eliege David Fábio Cardoso, Hagar Pereira de Moraes e Keri Amery Camargo Araújo   |     |
| O mercado como instrumento de ensino:As aprendizagens potencializadas em sala de aula.....  | 190 |
| Maria Aparecida Ferreira Muniz  |     |
| O reconhecimento de diferentes sons através do contato com os instrumentos musicais: um relato de experiência na educação infantil..... | 195 |
| Luana de Fátima Ferreira  |     |
| Relações étnico-raciais e educação infantil: descolonizar, desconstruir e reconstruir práticas...                                       | 203 |
| Vanessa Ferreira Garcia   |     |
| Trabalhos voluntários na educação infantil e percepções na formação/valorização das auxiliares de creche.....                           | 210 |
| Nádgila Cristina Dias Anhaia  |     |

|  |     |
|--|-----|
| Vida - Entrelaços: Uma experiência com intervenção artística na Educação Básica .....  | 215 |
| Roberta Jorge Luz  |     |
| Posterres.....   | 222 |
| A dança no currículo de arte: um estudo de caso em escolas estaduais de sorocaba – sp .....  | 223 |
| Roberta Jorge Luz  |     |
| A formação e a atuação de professores que atuam com adolescentes privados de liberdade: tendências das pesquisas na área educacional.....      | 226 |
| Antonio David Costa Junior e Izabella Mendes Sant’Ana  |     |
| A resistência cultural na periferia de Sorocaba.....   | 225 |
| Marco Aurélio Nunes de Oliveira  |     |
| Baque mulher, um Maracatu de resistências .....  | 227 |
| Vanessa Soares. Ufscar-Sorocaba.   |     |
| Concepções de infância apontadas nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.....                            | 228 |
| Érika Cardoso Simões Borges  |     |
| Condição da mulher e educação feminina no jornal “o operário” (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo ..... | 229 |
| Keyla Priscilla Rosado Pereira   |     |
| Cultura digital e educação .....   | 230 |
| José Otávio Pinheiro Lari  |     |
| Currículo do ensino de matemática sob uma perspectiva freireana: educar para transformar ....  | 231 |
| Rogério de Moraes  |     |

|   |     |
|---|-----|
| Intervenção problematizadora em estágio de biologia .....   | 233 |
| Clarissa Suelen Oliveira  |     |
| Jovens estudantes do ensino médio profissional: qual trabalho? Quais sentidos.....  | 237 |
| Caíque Diogo de Oliveira  |     |
| Limites e possibilidades do educador e educadora de ciências e biologia no ensino de sexualidade e gênero: investigação de abordagem teórica e metodológica ..... | 235 |
| Silmara Silveira Lourenço   |     |
| O espaço da arte na formação continuada de professores .....  | 236 |
| Roseneide Aparecida de Souza Faria  |     |
| Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e programa de ensino integral: ações e reflexões .....  | 238 |
| Nilsen Ágatha Cardoso de Almeida  |     |
| Resumo uma câmera na mão e uma dúvida na cabeça: a relação de jovens adultos com as experiências laborais no audiovisual .....                                    | 239 |
| Jeniffer Cristina Ferreira Justino  |     |
| Apêndices .....   | 240 |

## APRESENTAÇÃO

### **Anais da IX Semana de Pedagogia, V Seminário de Pesquisa e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So: Educação não-tradicional**

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

Bruno Rodrigues Pedroso

20

*“Em vez de serdes só livres, esforçai-vos  
Por criar uma situação que a todos liberte”*

Bertold Brecht.<sup>1</sup>

O tema escolhido para a “IX Semana da Pedagogia” do ano de 2017 – Educação não-tradicional – surgiu como um desejo das/dos estudantes por conhecerem outros caminhos, outras experiências educacionais, alternativas à escola tradicional, a qual mal tem disfarçado seu colapso. Objetivos de adquirir capacidades e compensar déficits; métodos centrados no professor, na transmissão e nos produtos; avaliação memorística, reprodutora e inadequada às realidades individuais e das comunidades; cultura do rendimento; o professor prescritor e autoritário: modelos e padrões do ensino tradicional que deixaram de ser exitosos, pois não respondem aos problemas reais das múltiplas infâncias e juventudes da atualidade.

Em noites frias de inverno do mês de junho, sentadas e sentados em roda no chão de um saguão da universidade, o tema vencedor da votação para a realização da “Semana da Pedagogia” em mãos, realizávamos encontros agitados por ideias e receios, movidos por perguntas, revoltas e esperanças em relação à educação em nosso país. O poeta e dramaturgo Bertold Brecht nos provocava com seu poema “De que serve a bondade”, a refletir sobre nossos posicionamentos ideológicos e políticos – da luta pelos direitos de todas e de todos –, bem como sobre princípios e convicções que fundamentam as práticas pedagógicas: tanto aquelas a que fomos submetidos como as que desejamos construir.

Indagamos se a escola/universidade que temos hoje é um lugar que nos liberta e nos faz felizes. Ela respeita nossa necessidade de desenvolvimento integral? Ela acolhe as crianças e os jovens da sociedade contemporânea e é preparada para sua escuta sensível? Ela nos faz desejar ir até ela e nos

---

<sup>1</sup> Bertold Brecht. De que serve a bondade. In: “Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas”.

motiva a ir em frente? Para quais projetos de vida ela quer nos formar? Nela podemos aprender com criticidade, paixão pelas coisas e alegria?

Em tempos de enfrentamento de crise econômica, política e civilizatória, emergem tanto inúmeras insatisfações com o cenário que se vivencia como também inelutáveis sonhos com outras soluções para a educação brasileira. As/Os estudantes da turma de Pedagogia ingressante no ano de 2016, responsáveis pela execução da IX Semana da Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba, insurgiram-se em questões e foram impulsionadas/dos a refletir sobre possibilidades de ressignificar os processos educativos.

Desde os debates iniciais sobre a realização do evento, nasceram outras perguntas: existem alternativas reais que atuem na contramão da racionalidade moderna, dos tradicionalismos e das antigas opressões naturalizadas na escola? Como os processos educativos podem acolher a todas as pessoas que chegam ao contexto escolar com suas múltiplas culturas com seus variados interesses? O que significa inovar em educação? Uma educação de excelente qualidade pode ser construída democraticamente em nosso país na escola pública, para todas e todos? Qual o lugar concedido à educação estética, às linguagens artísticas e à interculturalidade? Os conhecimentos contemporâneos sobre as infâncias e suas culturas estão sendo colocados em prática nas escolas? Por que não se dá o devido espaço na escola e na universidade a outras formas de avaliar que evoluam para além da função corretora, memorística e reprodutora?

Mão na massa. A turma se dividiu em grupos de trabalho para fazer acontecer.

Junto à professora orientadora do evento, começamos a investigar – realizar levantamentos bibliográficos, ler, assistir a vídeos – sobre escolas com valores, propostas de relações pessoais e sociais, pedagogias e estruturas físicas revolucionárias, seja na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, no Ensino Médio ou até na modalidade de Ensino Técnico Profissionalizante. Descobrimos: Projeto Âncora em Cotia, São Paulo, Brasil; Escola Nave (Núcleo Avançado de Educação) de Recife, Brasil; Escuela de La Nueva Cultura La Cecilia, Santa Fé, Argentina Argentina; Colégio Fontán, Chía, Colômbia; Ørestad Gymnasium, Copenhague, Dinamarca; High Tech High, Chula Vista, Califórnia; Estados Unidos; Riverside School, Ahmedabad, Gujarat, Índia. Algumas dessas iniciativas são da rede privada. Os governos e as políticas públicas poderiam abrir expedientes para estudar as propostas desses outros projetos educativos e absorver deles conhecimentos?

Iniciamos intensa pesquisa para escolha de Conferencistas de Abertura, oficinas a serem oferecidas e outras ideias. Escrevemos para o Professor José Cerchi Fusari da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) falando de nossas intenções e objetivos em estudar a educação

não-tradicional e ele nos enviou palavras de fortalecimento, escrevendo que para realizarmos esse evento precisaríamos ter “muita perseverança, garra e compromisso político.”<sup>2</sup>

Nossas primeiras reuniões dedicavam muito tempo ao debate, antes de entrarem na fase de criação e execução. Acreditando em uma educação que possibilite a criticidade, o dialogismo, o concordar e o discordar, em uma educação não-violenta, pensamos que deveríamos persistir nas reflexões e nos estudos sobre escolas inovadoras não limitando as investigações aos pensamentos de professores e gestores, mas sim, escutando crianças e jovens, que também são sujeitos-protagonistas da escola. Elas e eles têm muito a dizer sobre as relações estabelecidas nos ambientes educativos, sobre suas necessidades e desejos, sobre os modos de construir aprendizados, sobre criticidade, autonomia, protagonismo e troca, sobre subjetividades e coletividade, sobre movimento e aprendizagem ativa, sobre autoritarismo ou relações de confiança.

Neste caso, para além de propiciarmos as já costumeiras atividades do evento desde que foi criado (palestras, oficinas, minicursos, comunicações de trabalho), imaginamos sair da Universidade. Levar-nos a nós próprios e levar a quem quisesse nos acompanhar a expedições culturais que nos transportassem para lugares com outras perspectivas, que “fizessem diferente” da educação submetida à hegemonia do modelo tradicional. Assim nasceu a proposta das “Saídas Educativas”, bravamente levadas a cabo pelos esforços da equipe organizadora, que lutou por verba e por parcerias.

Não poderíamos descrever nesta breve Apresentação todas as ações e tarefas que foram empreendidas pela equipe organizadora para que o evento acontecesse. Foram demasiados ofícios, formulários e cartas; pedidos de patrocínio, feirinhas e brechós, leituras, debates, pré-campos e reuniões. Entretanto, como forma de deixar rastro de nossos esforços, de compartilhar com a comunidade os meios que descobrimos para cumprir o esperado e, pretendendo contribuir com próximos organizadores, tomamos como última ocupação, narrar algo sobre os encargos.

Para a Conferência de Abertura, conseguimos o aceite não somente de uma pessoa, mas de duas: uma professora e um professor que trouxeram contribuições muito especiais. Com a realização do levantamento bibliográfico sobre o tema do evento, realizado em diferentes bases de dados, encontramos e lemos a tese de doutorado da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tathyana Gouvêa da Silva Barrera, denominada “O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI”, defendida em 2016 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os estudos do Prof. Dr. Diego da Costa Vitorino, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, que como já foi mencionado nos foi indicado pelo Prof. Dr. José Cerchi Fusari, nos encantaram por abordarem propostas de educação não-tradicional considerando mais especificamente o campo da cultura afro-

---

<sup>2</sup> E-mail recebido do Prof. Dr. José Cerchi Fusari (FEUSP), em 28 de setembro de 2017, que muito gentilmente nos indicou o palestrante Diego Da Costa Vitorino.

brasileira e o problema do racismo. A professora (residente em Curitiba, Paraná) e o professor (também de outra cidade do interior paulista), viajaram até nós com agrado para dissertarem sobre o tema em questão. Seus artigos abrem os textos apresentados nos ANAIS.



*Cartaz de divulgação produzido pelas/o estudantes do GT de Comunicação e Design.*



*Foto-ensaio "Conferências de Abertura" composto por fotografias digitais de Lucia Lombardi*

As palestras foram transmitidas ao vivo pelo *Facebook*, com 593 visualizações à distância durante o evento, para além das pessoas presentes ao auditório, e podem ser revistas no link da página: <https://www.facebook.com/semanadapedagogufscar/>

Organizar o evento envolveu escrever inúmeras cartas, preencher ofícios e formulários. Como gesto de respeito por todas as pessoas que convidávamos a participar de alguma forma – nos parece que o respeito hoje tem se tornado um sentimento transgressor e raro... – escrevemos e enviamos *e-mails* formais com cartas a ele anexadas. Em APÊNDICE A se encontra um modelo do “Ofício de Solicitação referente à IX Semana da Pedagogia da UFSCar campus Sorocaba”, redigido para convidar os Parceiros a participarem de nosso projeto de “Saídas Educativas”. O Ofício em Apêndice é o que foi enviado ao SESC e consta aqui como exemplo, mas o mesmo desenho foi usado para convidar os outros parceiros.

Nesse evento, profissionais da educação, estudantes e pesquisadores da comunidade interna à UFSCar e da comunidade externa encontram condições de socializar relatos de pesquisa e/ou relatos de práticas, comunicações orais e apresentação de pôsteres. Os textos dos trabalhos aprovados encontram-se no corpo dos Anais. Julgamos interessante deixar o registro das normas utilizadas para inscrição de textos. Assim, do APÊNDICE B constam as normas gerais para escritura de trabalhos, que foram disponibilizadas no site do evento às/aos interessadas/os em apresentar pôster, comunicação oral ou relato de experiência.<sup>3</sup>

As tantas outras tarefas necessárias para que o evento acontecesse envolveram, dentre outros: captação de recursos (foram feitos diversos brechós, feiras e rifas ao longo do ano de 2017); busca por hotel para os Conferencistas; escritura de textos sobre a IX SEMANA para serem usados nos Ofícios, na rede social e no site do evento; reuniões com os Parceiros das “Saídas Educativas” e viagens de pré-campo; reserva de Auditório e de salas para as atividades; Patrocínio e preparo de Coffee Breaks; planejamento de divulgação da IX SEMANA junto à Diretoria de Ensino de Sorocaba e o NPE - Núcleo Pedagógico de Votorantim e comunidades interna e externa em geral; elaboração e envio de convites a Pareceristas; elaboração dos critérios de Parecer para Comissão Científica; elaboração de respostas às pessoas que inscreveram trabalho (em caso de aprovação, de aprovação com solicitação de ajustes ou de reprovação); recebimento dos trabalhos inscritos (Comunicação Oral, Relatos de Experiência, Poster), leitura, análise e classificação para envio aos pareceristas; realização de Pareceres; elaboração e envio de Carta Explicativa das Saídas Educativas e Convite a professores responsáveis por acompanhar os grupos; compra de presentes para palestrantes; confecção de certificados de participação no evento; reservas e solicitação de equipamentos (microfone, caixas de

---

<sup>3</sup> O site da IX SEMANA DA PEDAGOGIA é: <https://ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com/>



som, etc); contratação de transportes para as “Saídas Educativas”; Consentimentos Informados, listas de presença e demais documentos para saídas de campo.

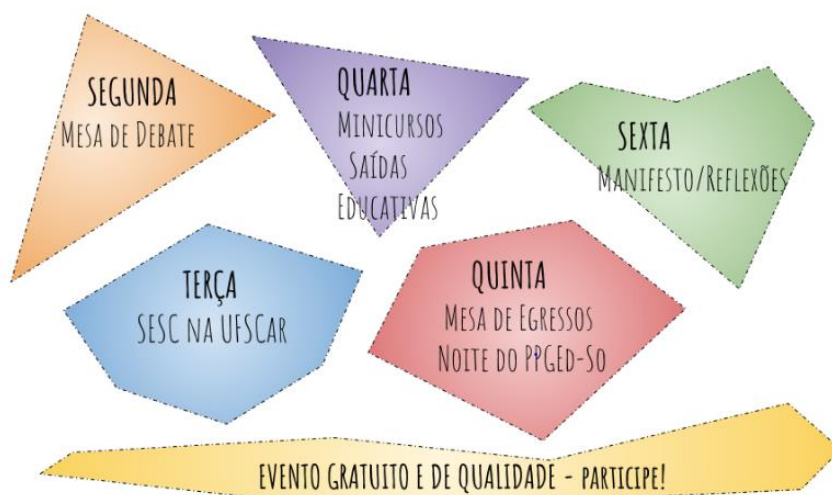
Uma outra ação de planejamento que foi cuidadosamente pensada e envolveu debates em algumas reuniões, foi a elaboração dos Questionários para as “Saídas Educativas”, com a intenção de contribuir com o processo pedagógico imaginado para a ação. Ele foi confeccionado pelas/pelos estudantes da equipe organizadora com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Lombardi e do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e foram analisados pelos docentes e estudantes responsáveis pelos grupos, após as idas a campo. O objetivo foi tanto descobrir se as saídas propiciaram aprendizados, como também servir como meio de devolver impressões dos participantes aos parceiros que nos receberam. O Questionário encontra-se em APÊNDICE C.

Assumimos o risco de estar juntos, desobedientes ao sistema que nos submete a forte individualização e isolamento, pois nos negamos a aceitar o silenciamento, a apatia coletiva, a resignação. Nossa união para realizar a IX Semana da Pedagogia nos ensinou que vale a pena seguir acreditando na condição humana e na educação. Aprendemos com o tema da “Educação não-tradicional” que uma pedagogia da participação é possível, com respeito a cada um/a, promovendo desenvolvimento, estruturando experiências significativas, envolvendo as pessoas nos processos, instigando a reflexão, a criticidade, o debate e a atuação na coletividade. Daí nos fortalecemos, concluindo que manter viva a esperança na educação é para nós um princípio na busca por libertação e dignidade.

## PROGRAMAÇÃO

No site <https://ixsemanapedagogiaufscar.wordpress.com/> todas as pessoas interessadas tinham acesso à programação do evento, assim definida.

## Programação



### INSCRIÇÕES PRESENCIAIS NOS DIAS DO EVENTO

#### SEGUNDA-FEIRA 02.10

##### 19:00 Conferências de Abertura

**Conferencista:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tathiana Gouvêa da Silva Barrera (consultora educacional)

**Título:** O movimento brasileiro de renovação escolar

**Conferencista:** Prof. Dr. Diego da Costa Vitorino (UNESP *campus* Araraquara)

**Título:** Os cursinhos pré-vestibulares populares e suas práticas pedagógicas antirracistas

#### TERÇA-FEIRA 03.10

##### 19:00 Sesc na Semana da Pedagogia

Nossa atividade compreenderá dois programas educativos do SESC, o Espaço de Brincar e o Curumim, ambos de caráter não-formal, e uma vivência de atividades do Curumim.

O **Curumim** é um programa de educação não formal para as crianças de 7 a 12 anos, que visa o desenvolvimento integral da criança por meio da realização de atividades educativas, culturais e de lazer, por meio das linguagens físicas, artísticas, socioambientais, de promoção da saúde, cidadania e sociabilização.

## QUARTA-FEIRA 04.10

MINICURSOS (atividades no *campus*, exceto oficina de Horta em Garrafa PT)

### PROJETO BUNEKAS

com Michelli Bordinhon Dezani

O Projeto Bunekas é um projeto social, sem fins lucrativos, que trabalha com a promoção do direito de brincar para crianças africanas.

19h - 22h  
40 vagas

### MUSICALIZAÇÃO

com Prof<sup>a</sup>. Md<sup>a</sup>. Mércia Santana Mathias

Práticas musicais prazerosas em grupo, inicializando saberes musicais concernentes aos parâmetros sonoros.

19h - 20h30  
20 vagas

### CULTURA INDÍGENA XAVANTE

com Osmar Tsereburã e  
Ginter Tsuiutumvemédi

Povo e língua Xavante. Alguns elementos culturais artísticos desta tribo serão retratados a partir de olhares indígenas. Confeção de pulseiras tradicionais, tinta de urucum e dança típica farão parte do enredo.

19h - 21h  
25 vagas

### QUEM CONTA UM CONTO...

com Rosemary Bentivoglio

A arte de contar histórias para educadores e educadoras.

Entre teoria e prática,  
muita roda  
de conversa.

19h30 - 21h  
40 vagas

**CINEMA REFLEXIVO**com Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Dainez

Exibição do filme 'Como estrelas na Terra: toda criança é especial', seguido de uma roda de conversa reflexiva, cujo tema abrange as múltiplas necessidades especiais de alunos (em destaque, a dislexia) em meio ao despreparo escolar.

**19h - 22h**  
50 vagas

**HORTA EM GARRAFA PET**  
com Educadores Ambientais

Construa valores ambientais que podem ser semeados em qualquer ambiente institucional ou não, a partir da oficina de horta em garrafa PET (1,5L ou 2L) a ser realizada no Jardim Botânico "Irmãos Villas Boas".

**14h - 17h**  
40 vagas

**SAÍDAS EDUCATIVAS*****Escola Waldorf Micael***

Escola Waldorf Micael é uma escola de **educação infantil** que trabalha muito além da pedagogia tradicional e busca o desenvolvimento pleno do indivíduo e da criança, dentro de todos os aspectos mentais, cognitivos, emocionais, corporais, valorizando o que está além do corpo físico do ser. Usa como instrumento as artes: contação e criação de histórias, artes manuais, pintura e desenho, o teatro, roda de canções, o brincar, etc. Todos os objetivos e a metodologia são baseados na antroposofia, que é uma linha de conhecimento organizada pelo intelectual Rudolf Steiner, dando origem alguns anos depois ao que chamamos de **pedagogia Waldorf**. Na quarta-feira de nossa Semana da Pedagogia, visitaremos esta escola, que fica em Sorocaba, para conhecermos as salas de aula, termos uma conversa sobre a metodologia e ter contato com os elementos e brinquedos que lá estão. Não percam esta oportunidade! Conheça um novo formato de escola! Viva Waldorf!

19h às 22h – 25 vagas – Transporte: encontrar no local

### ***Jardim Botânico “Irmãos Villas Boas”***

A Secretaria de Meio Ambiente, Parques e Jardins de Sorocaba/SP é referência em **educação ambiental**, atuando na educação formal e não formal. E, a fim de conhecer melhor um pouco da atuação social desta instituição, faremos uma visita educativa no Jardim Botânico “Irmãos Villas Boas”, a contar com educadores ambientais que irão mediar uma **oficina de horta em garrafa PET**, de forma a construir valores ambientais que podem ser semeados em qualquer ambiente institucional ou não. Traga sua garrafa (de 1,5L ou 2L) e participe! Não fique de fora dessa bela experiência ao ar livre!

14h às 17h – 40 vagas – Transporte: encontrar no local

### ***EMEF Desembargador Amorim Lima***

A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima é reconhecida como uma **escola criativa**, de gestão democrática, pelo currículo inovador e ambiente de aprendizado diferenciado, com incentivo ao protagonismo do aluno e pelo compartilhamento de práticas com outras instituições e com a comunidade local. Por fora, uma escola de muros como qualquer outra, mas basta pisar os pés no chão da escola para sentir o ar mais humano e colaborativo de cada registro e cada ambiente, seja por um conjunto de flores, ou uma assembleia realizada por alunos, salas de aula multisseriadas sem carteiras enfileiradas e com um quadro negro que apenas marcou uma época (hoje, como um objeto decorativo) e que dá lugar a um **aprendizado mediado** pelo coletivo à luz de roteiros de estudos flexíveis e liberdade de construção simbólica.

Impossível não considerar o rico trabalho desempenhado pela “família” Amorim Lima; por isso, a Semana da Pedagogia convida você a nos acompanhar nessa experiência ímpar de novos e significativos aprendizados. Visite conosco!

08h às 12h – 25 vagas – Transporte: micro-ônibus contratado

### **Assentamento Ipanema**

O assentamento Ipanema, localizado no município de Iperó, completou 25 anos em Maio de 2017. Com a IX Semana da Pedagogia surge a oportunidade de conhecer, aprender e vivenciar como se deu a **reforma agrária** na região de Sorocaba, como se organiza um assentamento, como é o cotidiano das pessoas trabalhadoras do **meio rural**, além de questões envolvidas nos processos de educação da localidade. Tudo em uma experiência de escuta e aprendizagem! Venha semear a educação que queremos!

**14h às 17h – 43 vagas – Transporte: ônibus contratado**

18h – Retorno a UFSCar: oficina de construção de repertório, a partir de registros imagéticos (fotos/vídeos) então catalogados, devolução de questionários reflexivos em torno da experiência em questão.

### **QUINTA-FEIRA 05.10**

#### **Noite do PPGEd-So (Programa de Pós-graduação em Educação) & Saída Educativa**

**19:00** Mesa de Egressos do PPGEd-So

**21:00** Comunicações Orais e Relatos de Experiências

**Lançamento do Livro** “Africanidades, afrodescendências e educação”, Editora CRV e organização pelos autores Francisco Evangelista – Lucineia Chrispim Pinho Micaela e Rubia Cristina Cruz.

Exposição e Apresentação de Pôsteres

### Saída Educativa – Quilombo Cafundó

A comunidade quilombola do Cafundó carrega suas raízes e resistências da luta pela terra, da cultura e principalmente sua ancestralidade, materializadas pela busca em fortalecer seus **saberes históricos**, suas tradições e seu modo de vida, tal como a centenária festa Santa Cruz, o Jongo e a produção orgânica de alimentos.

Axé Cafundó!

14h às 17h – 13 vagas – Transporte: van contratada

31

### SEXTA-FEIRA 06.10

#### 19:00 Manifesto/Reflexões

Assembleia: manifesto das/dos estudantes e educadores/as. Reflexões. Coleta de Avaliações e devoluções acerca das atividades desenvolvidas no decorrer da IX Semana da Pedagogia e das saídas educativas realizadas; sobretudo, com um olhar para a produção de novos sentidos e significados à prática educativa em seu todo – complexo e humano.

# CONFERÊNCIAS DE ABERTURA

## ARTIGOS

32



## O MOVIMENTO BRASILEIRO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

Tathiana Gouvêa da Silva Barrera<sup>4</sup>

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar. – Clarice Lispector

33

### Burocracia: o DNA da escola moderna<sup>5</sup>

A análise das escolas contemporâneas nos permite relacionar sua forma de gestão e organização às instituições burocráticas (SILVA, 2010), o que pode nos levar a pensar que se trata de um modelo recentemente trazido da administração empresarial em decorrência da mercantilização do ensino.

Porém, ao buscar as origens da Escola Moderna, é possível observar uma surpreendente relação. Na Europa do século XVI começa a se difundir uma instituição cujas estruturas em muito se assemelham às das nossas escolas: os colégios humanistas. A maneira como esses colégios se organizavam, inspirados pela estrutura eclesiástica, fez com que a instituição escolar iniciasse um processo de distinção social com base no saber e na disciplina. O controle do tempo é um desses grandes marcos que diferenciam essas escolas das instituições medievais. Petitot (1994) nos mostra como este aspecto organizacional fez da escola uma instituição meritocrática, que passará a ser o instrumento de seleção para o preenchimento dos cargos e hierarquias nas demais instituições sociais.

Antes, o tempo do aluno dividia-se em largos períodos, adaptáveis ao ritmo do estudante, o qual apresentava-se para a *déterminance* ou para a licença quando ele e seu mestre consideravam a sua formação suficiente. Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. É o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os ‘bons’ são promovidos e os ‘maus’, rebaixados ou eliminados. (p. 79)

---

<sup>4</sup> Pedagoga (USP) e administradora (FGV), mestre em Educação pelo programa Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, doutora em Educação pela USP com a tese “O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI”, base para a elaboração deste artigo.

<sup>5</sup> O termo “escola moderna” será aqui empregado para se referir às escolas tradicionais, hegemônicas, ao modelo escolar consolidado. Faz referência a seu período de origem (Modernidade) e não ao adjetivo “moderno”, “novo” ou “contemporâneo”. O uso que faremos aqui do termo é baseado nos autores da história da educação.

É pelo controle do tempo e pela seriação que os colégios passam a ter sua função seletiva. Este princípio converge com as ideias vigentes na época, em que se buscava o conhecimento e a cultura como forma de distinção, próprios da classe burguesa em ascensão. Não só a seleção passou a ser uma característica dos colégios, como também o ritmo de trabalho intenso, passando a ocupar os jovens com extensa carga horária de estudos em oposição ao ócio, que então era associado aos vícios.

A definição de um espaço próprio de ensino também é uma introdução dos colégios humanistas do século XVI. Esses colégios são implementados nas cidades, ainda que suas inspirações arquitetônicas fossem baseadas nos mosteiros, localizados nos campos. Cada classe ganhou uma sala, todas alocadas uma ao lado da outra, facilitando o controle e o acesso dos professores e alunos. Ainda que as diferenças arquitetônicas em relação às ordens religiosas transparecessem nas plantas escolares, em todas elas se nota a presença das salas de aula e dos pátios. “Foi nesse momento histórico preciso que a escola deixou de ser apenas um agrupamento de mestre e discípulos e tornou-se um prédio específico, um lugar” (BUFFA, PINTO, 2007, p. 159).

Pelo tempo e pelo espaço, os colégios humanistas do século XVI introduziram mudanças significativas nas instituições de ensino que se consolidaram como parte da atual cultura escolar. Tais mudanças estão associadas a um novo modelo de gestão dos indivíduos que se tornava cada vez mais frequente na época. Os colégios rompem com o modelo das corporações da Idade Média e se estruturam de forma burocrática.

Burocracia aqui entendida no sentido weberiano, cujos fundamentos são: hierarquia, autoridade legal (cargos), norma escrita e impessoalidade (WEBER, 1978). Ainda que esse modo de organização não seja uma exclusividade dessas instituições, **são elas que disseminam uma tendência geral na época** (PETITAT, 1994).

(...) a alteração fundamental foi operada em grande parte pela passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura escritural, baseada na difusão da palavra escrita (crescimento da alfabetização), mas principalmente na organização do pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural. Esse primado permitiu que viesse a defender (...) a invasão da forma escolar a todos os espaços e instituições da sociedade atual. (VIDAL, 2005, p. 38)

Há, portanto, uma dupla relação da escola com a gênese das organizações burocráticas. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino passam a se estruturar de maneira burocrática, disseminando tal modelo organizacional pelo mundo, é apenas pelo resultado de seus esforços de alfabetização e disciplina que se consegue oferecer para a sociedade as bases necessárias para que a estrutura burocrática se estabeleça enquanto modelo, uma vez que para essa são imprescindíveis a norma escrita e a seleção pela meritocracia.

## Modernidade Líquida: o tempo presente

Para Bauman (2001), este século tem início quase que concomitantemente a uma nova modernidade, a que o autor chamou de “modernidade líquida”. Segundo o sociólogo:

A passagem do capitalismo pesado ao leve, da modernidade sólida à fluida, pode vir a ser um ponto de inflexão mais radical e rico que o advento mesmo do capitalismo e da modernidade, vistos anteriormente como os marcos cruciais da história humana, pelo menos desde a revolução neolítica. (BAUMAN, 2001, p. 160)

A modernidade líquida, o momento em que vivemos, caracteriza-se pela fluidez, incerteza e mobilidade. Não se trata de uma nova modernidade, mas sim da modernidade com novas e distintas características:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável insaciável sede de destruição criativa [...] Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. (BAUMAN, 2001, p. 40, grifo do autor)

Não podemos afirmar que subitamente todas as características foram substituídas, mas a própria modernidade passou a ser questionada, sendo que as alternativas apresentadas trouxeram elementos que não nos distanciaram dessa modernidade, mas passaram a configurá-la de outra maneira, mais fluida, com maior mobilidade, com padrões de dependência e interação muito diferentes dos observados no século XX. Esse processo traz desdobramentos nas várias esferas da vida e da sociedade; o poder assume outras formas, o tempo e o espaço passam a se relacionar de outro modo, o trabalho e a comunidade passam a ter outro significado, em um mundo cada vez mais conectado e individualizado (BAUMAN, 2001).

A modernidade líquida nos faz questionar, portanto, as instituições tradicionais. Ameaça suas formas e põe em risco sua sobrevivência. Em quase todos os setores da sociedade é possível constatar a adaptação das instituições a esse “novo tempo”.

O modelo burocrático foi o modelo de organização disseminado pelo mundo, mas em nenhum momento histórico foi a única forma vigente de organização da escola. (CAMBI, 1999)<sup>6</sup>. Instituições escolares que se organizam de modo distinto como forma de resistência, por exemplo, existem há bastante tempo (SINGER, 2010). No entanto, as configurações da nova modernidade parecem pressionar as organizações tradicionais e hegemônicas a repensarem seu modelo.

---

<sup>6</sup> Para referências sobre educadores e experiências educacionais do Brasil que desenvolveram práticas pedagógicas emancipadoras, integrais e não hegemônicas ver o livro Educação de Alma Brasileira, disponível para download gratuito em [educacaodealmabrasileira.net](http://educacaodealmabrasileira.net)

Hoje, diversos educadores estão mudando essa forma escolar, buscando novos espaços de aprendizagem, flexibilizando o tempo escolar, humanizando as relações e trazendo para a escola outros objetivos que não o da seleção social.

### **O movimento de transformação da educação**

A grande maioria das escolas no Brasil e no mundo ainda segue a tradicional divisão de tempos, espaços e saberes, mas algumas delas iniciaram um processo de revisão desses padrões para criar soluções variadas de acordo com a realidade em que atuam. São escolas muito diferentes entre si, não podendo se dizer que um novo modelo está surgindo para substituir o anterior, mas há um processo de repensar os modelos educacionais por parte de famílias, educadores, órgãos públicos e fundações (BARRERA, 2016).

O Mapa de Inovação e Criatividade lançado pelo MEC em 2015 selecionou 178 projetos educacionais dentre mais de 500 instituições inscritas por todo território nacional. São escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, e educação de jovens e adultos (EJA), tanto de zonas urbanas quanto rurais. O mapa revela que a inovação acontece no Brasil e se dá em diferentes contextos e realidades.

[...] 74,3% são escolas e as demais 25,7% são organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, algumas com foco específico em cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Entre elas, 52,8% são públicas e 47,2% são particulares.

A inovação atinge todos os níveis de ensino da educação básica: 83 instituições desenvolvem propostas com crianças da educação infantil, 132 trabalham com alunos do ensino fundamental, 73 estão voltadas aos adolescentes do ensino médio e 40 atuam na educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico.

Tanto as cidades quanto as zonas rurais mostraram-se propícias à inovação, havendo organizações que criam cotidianamente novos caminhos para garantir a qualidade da educação nas cinco regiões do país. Não ficaram de fora as escolas indígenas, que também demonstraram ampla capacidade de criar o novo.

É interessante notar que constam da lista tanto instituições que já trilham um longo caminho na prática da inovação quanto organizações que ainda não consolidaram integralmente a inovação nas cinco dimensões descritas pelo MEC na chamada pública, mas apresentam bons planos em andamento nesta direção. Nesta categoria estão 40 organizações. (BRASIL, 2015)

Outros mapeamentos também trazem esta mesma conclusão, tanto no Brasil, quanto em outros países. A plataforma InnoveEdu, por exemplo, iniciativa do Instituto Inspirare com a Fundação Qatar, selecionou 96 experiências ao redor do mundo que consideram mais alinhadas com as demandas do século XXI, apontando como tendências a personalização do ensino, o uso do território, novas formas de certificação, experiências práticas para o aprendizado, e o desenvolvimento das competências para o século XXI, que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) chama de competências socioemocionais. A grande maioria dessas iniciativas passou por mudanças

estruturais, mas algumas fizeram apenas mudanças incrementais, incluindo projetos transformadores em suas rotinas (INNOVEEDU, 2016).

Alguns deles introduziram inovações tecnológicas, alterando especialmente as metodologias de ensino. Já outros optaram por mudanças nos próprios objetivos pedagógicos e concebendo o ser humano de maneira integral, ampliaram as jornadas e a oferta de conteúdos, valorizando atividades físicas, artísticas e sociais. Nessas várias iniciativas, a metodologia ativa e o ensino por projetos ganham destaque, além das práticas democráticas como assembleias, grêmios e comissões.

Diversos produtos culturais foram desenvolvidos e disponibilizados gratuitamente na internet para divulgar e disseminar essas novas práticas pedagógicas. Para citar alguns temos o livro *Volta ao mundo em 13 escolas* (2010), o mapa colaborativo da REEVO com iniciativas por todos os continentes; o livro *Edushifts: o futuro da educação é agora!* (2017), com artigos de educadores de várias partes do mundo; os filmes *Educação Proibida* (2012) e *Quando Sinto que Já Sei* (2014); além de plataformas e canais que reúnem notícias sobre o tema, como o Porvir, o CO-MO-VER, o Centro de Referências em Educação Integral e as próprias associações e redes de escolas que geram publicações relacionadas à educação, como a Escolas Transformadoras da Ashoka, as associações e federações brasileiras de escolas Montessori, Freinet e Waldorf, e a Rede Nacional de Educação Democrática. Vale citar também o *III Manifesto pela Educação* de 2013, que reúne alguns princípios norteadores e demandas coletivas de alguns dos educadores engajados neste movimento.

Se a forma escolar tradicional é definida pelos invariantes de tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle), que para alguns autores se divide em relação com o saber e relações de poder, podemos observar nessas escolas e projetos não tradicionais rupturas significativas com cada um desses elementos (BARRERA, 2016).

Em um esforço de síntese, esboçamos um quadro comparativo das categorias para os dois agrupamentos<sup>7</sup> de escolas.

### Categorias no modelo tradicional e não tradicional

| <b>Categoria</b> | <b>Escola tradicional</b> | <b>Escola não tradicional</b> |
|------------------|---------------------------|-------------------------------|
|------------------|---------------------------|-------------------------------|

<sup>7</sup> Vale ter em vista que se tratam, em ambos os casos, de agrupamentos heterogêneos, e que não são todas as escolas que apresentam todos os itens aqui listados ou que se identificam com a proposta do modo coletivo como aqui apresentado. Provavelmente, muitas escolas inclusive se percebem entre essas duas categorias, até porque não são definições que determinarão as dinâmicas de cada organização. Há tanto uma fluidez na identidade de cada uma quanto uma tendência à apropriação lenta e gradual de alguns instrumentos que aqui estamos identificando como das “escolas não tradicionais”, por serem elas que utilizam em maior escala essas propostas.

| Organização escolar | Unidade  | Rede/Comunidade  |
|---------------------|--|--|
| Tempo               | Grade horária, calendário escolar, seriação, idade biológica, horário rígido, fragmentado e pré-definido   | Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre  |
| Espaço              | Sala de aula, corredores, edifício próprio, carteiras individuais enfileiradas, lousa, cadernos, livros e apostilas  | Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Móveis adaptáveis, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais  |
| Saber               | Sequencial, do mais simples ao mais complexo, professor detém o conteúdo e o julgamento sobre a apropriação que os alunos fazem daquele, por meio de provas com notas, que determinam a possibilidade de o aluno seguir para o próximo período. Retenção, recuperação e reforço. Currículo pré-definido, com objetivos aula a aula. Transmissão oral pelo professor com suporte escrito. Exercícios, lição de casa. Saberes formais explicitados | Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando se sente preparado), professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares. Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdos da internet. Conteúdos da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos ou explicitados aos alunos. Saber prático. Pessoas da comunidade e colegas são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais |
| Poder               | Burocrático, autoritário <sup>8</sup> , mecanismos de premiação e punição definidos  | Assembleias, colegiados, acordos coletivos, regras coletivamente construídas e frequentemente atualizadas, castigos não previamente definidos  |

Fonte: BARRERA (2016).

<sup>8</sup> Baseado em autoridade, diferente de autoritarismo.

É interessante observar que não apenas se rompe com os invariantes, mas também com um único padrão. Não há a substituição de um modelo por outro, mas a contraposição a um modelo por variados instrumentos e práticas. A maior parte dessas experiências encontra-se em processos dinâmicos de construção de seus projetos. Os invariantes deixam de ser pré-estabelecidos à instituição escolar e passam a ser decisão dos agentes educacionais. Ademais, rupturas com alguns invariantes podem estar a serviço do reforço de outros. Por exemplo, mudando tempos e espaços para reforçar as relações de poder já existentes.

### O que significa mudar?

Podemos entender que inovação na educação é, portanto, um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática. (BARRERA, 2016).

Isso significa que a inovação na educação é um processo e não um acontecimento pontual e que os sujeitos proponentes da inovação têm como intenção a alteração de certa prática social, ou seja, a inovação está vinculada a determinado contexto e grupo social, não sendo objetiva, como se algo pudesse ser inovador por si só. Assim sendo, pais, famílias, professores, organizações da sociedade civil, escolas, órgãos internacionais, empresas e governos podem ser agentes de inovação, propondo novas formas de ação em suas práticas ou na prática de outros sujeitos em diferentes instâncias, referindo-se a metodologias, a objetivos ou a recursos utilizados na prática pedagógica.

É importante destacar que inovação está relacionada à mudança e não necessariamente à melhoria, ou seja, não há uma carga valorativa, uma vez que muitas propostas inovadoras estão atreladas a outros objetivos para a educação e não apenas a melhores práticas (processos mais eficazes ou mais eficientes), isto é, seu valor é relativo de acordo com os diferentes grupos sociais. Esta associação requer que compreendamos também a inovação como um processo de mudança de *habitus*, que envolve, portanto, perdas, conflitos, rupturas etc. Conforme nos fala Messina:

A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir. (MESSINA, 2001, p. 228)

Ghanem (2012) contribui com esta análise trazendo uma diferenciação entre os agentes proponentes da mudança educacional. Segundo o autor:

A mudança educacional deve ser o produto da convergência de práticas advindas de duas lógicas de ação diferentes: a da inovação educacional e da reforma educacional. Esta é uma mudança radical de grande escala, de caráter sistêmico.

A lógica da inovação educacional orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que

costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro. Por definir-se em relação a um grupo localizado, a inovação educacional tende a ser principalmente endógena e as práticas que seguem esta orientação dependem de um elevado voluntarismo de educadores(as). Além de descontínuas no tempo, estas práticas são fragmentadas, isoladas e têm baixa visibilidade.

A reforma educacional deve ser vista como uma lógica que configura outro campo, cujas práticas não são criadas por agentes diretos de sua execução. Para estas práticas, as autoridades estatais do poder executivo e as autoridades acadêmicas das universidades fazem prescrições que as caracterizam fortemente. A orientação normativa e coerciva própria da lógica da reforma faz com que as práticas educacionais sejam muito homogêneas, tenham ampla abrangência e alta visibilidade. Tendem mais a ser muito exógenas e a contar com grande sustentabilidade, amparada por recursos orçamentários do poder público. Sejam as práticas educacionais no âmbito da reforma sejam as circunscritas pela inovação, não há razão para que a pesquisa lhes atribua um valor positivo ou negativo *a priori*. As alterações que estas ações perseguem ou alcançam estão também sujeitas a juízos de valor, mas devemos concordar com Craft [...] quanto à necessidade de não tomá-las como ações boas ou más em si mesmas. (GHANEM, 2012, p. 104)

Vemos que a inovação é um processo antiburocrático, ela não acontece sem que se assumam riscos, sem que se dê espaço à criatividade e ao surgimento de diferentes possibilidades, opondo-se, portanto, a uma lógica cartesiana de tomada de decisão, já instituída pelo poder vigente.

Inovação educacional pode ser, portanto, uma dupla negação ao sistema burocrático. Por meio de métodos não burocráticos de organização tomam-se decisões que resultam em uma educação divergente das demandas que a burocracia necessita.

A inovação diante de um sistema burocrático é um sinal da emancipação daqueles sujeitos que até então se limitavam a cumprir ordens. Tão relevante quanto a mudança que este sujeito pode propor à sua organização é seu processo de decisão de se tornar protagonista na construção de sua realidade.

Destaquemos, no entanto, o fato de estarmos falando aqui de inovação na Educação, uma das principais bases de sustentação da forma de socialização moderna.

Como a escolarização da sociedade deu as bases para a mudança antropológica de uma forma de socialização oral para uma escritural (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001), juntamente com o modelo burocrático de organização e dominação social, a redefinição dos processos de educação das novas gerações pode resultar em novas configurações sociais ainda não concebidas por nós.

### Referências:

- BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**: mapa. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa\\_questionario.php](http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php)>. Acesso em: 4 jan. 2016.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: BENCOSTTA, Marcus (org) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

INNOVEEDU. **Sobre**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://innoveedu.org/sobre>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

PETITAT, André. **Produção da Escola / Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Tathyana Gouvêa da. **Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VIDAL, Diana. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org). **Sociologia da burocracia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

## OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Diego Da Costa Vitorino

42

### O embrião e o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares populares.

Os cursinhos pré-vestibulares populares são aquelas experiências educacionais que podemos identificá-las como propostas de educação não formal. Segundo a pesquisadora Dulce Whitaker (2010), foi no fim do século XX (mais precisamente na década de 1990) que eclodiram diferentes experiências de cursinhos populares, em meio ao alvoroço do processo de redemocratização, criados pelo idealismo de ativistas políticos, estudantes universitários, entidades eclesiais, ONG's, além de propostas de políticas públicas de partidos de esquerda que chegaram ao poder político. Esse idealismo mantinha seus esforços na luta pelo acesso da população pobre e carente à educação gratuita.

No entanto, há que se ressaltar as inúmeras experiências desses mesmos cursinhos pré-vestibulares populares dentro dos muros das universidades brasileiras desde a década de 1970, através da atuação dos Diretórios Acadêmicos dessas instituições para atender aos jovens de baixa renda. Whitaker (2010) afirma que nestes casos lecionavam as aulas dos cursinhos os próprios alunos de graduação. O embrião dos cursinhos populares, portanto, surgiram neste contexto da cultura universitária e justamente por isso não tiveram de início visibilidade, nem abrangência enquanto fenômeno educativo. Como exemplo a pesquisadora cita o Cursinho da USP São Carlos, já na década de 1970 e o cursinho da Faculdade Politécnica da USP São Paulo, na década de 1980.

Já a novidade das experiências dos cursinhos pré-vestibulares populares que surgiram a partir da década de 1990 está tanto nas suas intenções, como sugeriu Whitaker (2013), como também na sua proliferação, se aprofundarmos um pouco mais nossos estudos acerca deste fenômeno educativo. Neste contexto temos que citar o projeto Steve Biko, na capital baiana, ainda no fim da década de 1980, e, em 1992, o cursinho pré-vestibular para negros e carentes (o PVNC) e o Educafro (Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes), que através da figura do frei David Raimundo dos Santos, ficou nacionalmente conhecido. A rede Educafro é uma entidade ligada ao SEFRAS – Serviço Franciscano de Solidariedade e atua em São Paulo desde 1996.

Hoje os cursinhos populares são uma reivindicação social e uma política compensatória, ou seja, suas experiências são serviços ou demandas que estão para além da boa vontade de igrejas ou entidades não governamentais. São experiências que podemos caracterizá-las, portanto, como propostas de ação afirmativa, que no entendimento de Eliane Cavalleiro (2005), são políticas públicas

([mas também podem ser políticas de instituições privadas, porém com fins públicos, cabe salientar!]) capazes de garantir princípios constitucionais que se referem à igualdade material e à neutralização dos efeitos tanto da discriminação racial, de classe, de gênero, quanto pela idade, pela origem nacional, entre outras formas de preconceitos e xenofobia.

Depois de anos de estudos, pesquisadores conseguiram mapear a atuação desses cursinhos pré-vestibular populares em diferentes contextos socioculturais no Brasil, por diferentes perspectivas teóricas e campos de pesquisa. Renato Santos (2005) nos descreve a situação do PVNC como uma rede de cursinhos pré-vestibular para negros e carentes surgida na baixada fluminense, nos primeiros anos da década de 1990, que chegou a gerir o trabalho em 90 núcleos na região metropolitana do Rio de Janeiro. Sobre o Educafro, Santos afirma que a rede se nacionalizou e chegou à marca de 190 núcleos e mais de 10.000 alunos. Lembra também do MSU – Movimento dos Sem Universidade, que atua em 10 Estados brasileiros (BA, DF, ES, MA, MG, PR, SP, RN, RJ, TO).

O próprio pesquisador fala que, desde o início da década dos anos 2000, as experiências de cursinhos passaram da casa de milhares projetos espalhados pelo país, que o autor considera como experiências “isoladas”, indicando, ele próprio, que esse fenômeno educativo não é bem uma estratégia que projetos desenvolvem verdadeiramente isolados, sem nenhum objetivo coletivo bem definido. O mesmo pesquisador diz textualmente que a própria estruturação do PVNC era um desdobramento de um conjunto de estratégias do movimento negro da década de 1970 e 1980. E, por fim, nos esclarece sobre as práticas pedagógicas antirracistas que, segundo ele, se baseavam na auto-gestão, no trabalho voluntário, na quase inexistência de compromissos financeiros, além de uma agenda de discussão e intervenção com recorte racial, levando em consideração as dimensões da pobreza, com um sério compromisso com as injustiças no campo da educação não formal.

Já Whitaker (2010) nos descreve uma experiência de moradores de um assentamento de reforma agrária que implantaram um cursinho pré-vestibular popular, por alguns anos na década de 2000, que foi a primeira experiência do tipo no país. Para esta pesquisadora todas essas diferentes iniciativas são práticas que vão na “lógica da inversão”. Tal lógica teria como princípio a inversão da lógica reprodutivista do sistema escolar, tal qual nos denuncia o pensamento bourdieusiano, inclusive pelo fato de no Brasil haver um seletivo vestibular como barreira para o acesso das classes populares ao ensino superior nas melhores universidades brasileiras.

Para a mesma autora, estes cursinhos pré-vestibulares populares colaboram para que as classes populares possam se apropriar de estratégias já experienciadas pelas elites, porque, desde as décadas de 1970, os donos dos cursinhos pré-vestibulares de diferentes franquias da rede privada de educação no país já tinham certeza que investir na educação era um grande negócio e foi quando esse empresariado expandiu seus negócios neste específico campo da educação não formal para atender a clientela das classes médias emergentes. Com o sucesso da marca Objetivo, criou-se um campo

empresarial que acabaria por absorver ou destruir as modestas experiências “artesanais” de cursinhos pré-vestibulares.

Segundo a pesquisadora, a própria “invenção do vestibular”, cuja origem remonta a década de 1910, quando foram criados os exames de admissão ao ensino superior no Brasil acabou por gerar o que seria o embrião dos cursinhos pré-vestibulares populares. O nome Exames Vestibulares passou a ser adotado em 1915 e parece ter mobilizado os educadores para a criação de cursos de revisão e ampliação de conteúdos do ensino básico. Tanto que a Reforma de Ensino Rocha Vaz, de 1925, em seu artigo 54, nos lembra Whitaker (2010), criava um curso do tipo “preparatório” para os candidatos à matrícula na Escola Politécnica da USP. Na mesma linha, décadas depois já surgiam os cursinhos pré-vestibulares para Medicina, Direito e Filosofia na década de 1950. Portanto, conclui a pesquisadora, que certamente por mais de meio século as experiências de cursinhos pré-vestibulares têm garantido a trajetória, primeiramente das elites, aos cursos do ensino superior e profissões de elevado status social para a sociedade capitalista.

### **As práticas pedagógicas antirracistas dos cursinhos pré-vestibulares populares.**

Essas propostas dos cursinhos pré-vestibulares populares podem ser descritas como educação não formal porque surgem da necessidade do cotidiano enquanto ação dos atores sociais fora do ambiente escolar ou da educação formal. Estas experiências consideram, portanto, os interesses das classes populares com o objetivo de ajudar a transformar a realidade educacional de seus filhos. A inovação destes projetos está mais no fato de complementar às disciplinas escolares, introduzindo outras disciplinas que os auxiliam em assuntos que estão em suas agendas e fazem parte de suas intervenções. Essas intervenções iram implicar em alterações no currículo a fim de ampliar o capital cultural dos estudantes. Exemplos de disciplinas incorporadas às grades destes projetos são: Cidadania e Cultura, História da África, História da América, Filosofia, Sociologia (GOMES & VITORINO; 2017, p. 189).

Outro cursinho pré-vestibular popular descrito pelas pesquisas desenvolvidas na área da educação foi o projeto da ONG FONTE. Tal pesquisa, realizada por Diego Vitorino (2009), revela que a experiência desta entidade durou quase uma década numa cidade de médio porte do interior paulista chamada Araraquara. A organização não governamental FONTE – Frente Organizada para Temática Étnica atuou de 2003 a 2012, e entre outras ações teve papel importante na educação não formal dos jovens negros e pobres da localidade. Segundo a pesquisa, a entidade teve sua proposta de combate ao racismo ampliada a partir de 2006, quando elaborou uma formação continuada para seu corpo de jovens professores, alguns ainda estudantes de graduação do Campi UNESP nesta mesma cidade. Neste ano a ONG FONTE passou a contar com o financiamento do programa federal

com a UNESCO chamado “Diversidade na Universidade”. A primeira pesquisadora a estudar tal programa foi Rebecca Igreja (2005) num trabalho intitulado “Estado Brasileiro e as Ações Afirmativas”.

Segundo Igreja, o programa foi lançado em julho de 2003 e deveria aplicar 9 bilhões de dólares no país nos três anos seguintes, porém após anos de implantação o mesmo se resumiu, como enfatiza a autora, ao seu componente 3 que era o PIC – Projetos Inovadores de Curso, que tinha como meta apoiar e avaliar as propostas que visavam a promoção do acesso à educação superior e ao reforço do desempenho no ensino médio de estudantes afrodescendentes e indígenas em desvantagem social. Ou seja, desde os pareceres favoráveis ao programa até a sua implementação pela SECADI – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (secretaria liga ao MEC e extinta pelo governo golpista de Michel Temer), a pesquisadora percebeu inúmeras distorções da proposta do programa, uma vez que o acompanhara desde a sua concepção em 2002.

Segundo Vitorino (2009) as parcerias estabelecidas pela ONG FONTE, além de ampliar a capacidade dos educadores de construir práticas pedagógicas antirracistas, produziu um conjunto de ações pedagógicas sistematizadas num relatório encaminhado ao escritório da UNESCO, no distrito federal, como uma das formas de prestação de contas da entidade que atuava em Araraquara. O documento chamou “Relatório de Acompanhamento de Atividades de Combate ao Racismo e Valorização das Questões Étnico-Raciais”. Neste documento consta em pormenor a proposta pedagógica antirracista estruturada pelo corpo dirigente do cursinho pré-vestibular para negros e carentes da entidade. É necessário antes, salientar, que em 2003 e 2004 a ONG FONTE manteve em sua estrutura curricular a disciplina “Cultura e Cidadania”, uma herança de sua vinculação enquanto núcleo do Educafro.

Sobre o assunto, quem nos esclarece é novamente Santos (2005) ao lembrar que a mesma proposta de disciplina estava presente tanto na estrutura pedagógica do PVNC, quanto no currículo da proposta de cursinho do Educafro, o que sugere que as entidades tenham uma mesma origem. Segundo o pesquisador, a disciplina elucida como os pactos ideológicos, apesar de frouxos, garantiram um mínimo de coesão para a estruturação de um movimento que permitiu a difusão e fortalecimento da consciência antirracista nos cursinhos pré-vestibulares populares. Assim que o próprio autor nos explica sobre:

Ela [a disciplina] é um importante signo distintivo do caráter popular, alternativo e questionador inerente aos pré-vestibulares deste tipo [...] assim o pré se consubstanciaria numa iniciativa de educação popular [...] a criação de uma disciplina específica com este fim, ou, de um momento privilegiado para garantir tais discussões, fez de Cultura e Cidadania o elo de convergência entre a preparação para o vestibular, a conscientização política e a busca de uma proposta pedagógica adequada à realidade e aos interesses dos segmentos sociais envolvidos no PVNC (SANTOS; 2005, p. 238).

Voltando à proposta de Araraquara, a partir de 2006 o cursinho pré-vestibular da ONG FONTE inicia seu processo de formação continuada dos seus educadores para o combate ao racismo e a valorização étnico racial, além de atuar junto aos educandos em dois eixos: oficinas pedagógicas e oficinas culturais. Entre as oficinas pedagógicas destacamos História da África, História da América Latina, Oficina de valorização da história pessoal do aluno, Novo olhar sobre a história do negro no Brasil, Os negros em movimento e a oficina O movimento Hip Hop. Entre as oficinas culturais haviam as danças afro-brasileiras, o violão e a capoeira. No tocante às formações dos educadores destacam-se as palestras A questão racial e a educação (ministrada pelo MEC/SECADI), A construção da nação arco-íris, A história da África, O planejamento pedagógico na prática do professor, Políticas de identidade e políticas públicas educacionais, A temática indígena na sala de aula, Ensino de Ciências e relações étnico-raciais, A saúde da voz na prática docente. Para não me estender, subtraí o nome dos pesquisadores responsáveis por cada uma dessas palestras e oficinas, mas a entidade contou com diversos estudiosos de diferentes universidades brasileiras UNESP, UFSCar, UERJ, entre outras, sobre cada uma das temáticas específicas.

As atividades pedagógicas e culturais buscavam romper com a ideologia ou arbitrário cultural dominante acerca do negro, procurando construir fissuras em crenças, preconceitos, estereótipos e estigmas que recobrem como fumaça as histórias dos negros e dos povos indígenas de nosso país. Além da valorização dessas culturas, a formação docente tinha como propósito questionar imaginários negativos e buscar a importância dessas contribuições culturais, que frequentemente são desvalorizadas pelo sistema escolar em suas práticas de ensinar e aprender, para questionar o currículo escolar que muitas vezes é eurocêntrico. Gomes & Vitorino (2017) demonstram, em bibliografia recente, que ainda é muito comum que nos sistemas escolares se mantenham alguns discursos que naturalizam as diferenças e impõem certa hierarquização aos grupos sociais, seja com relação à “raça” ou etnia, à questão de classe ou de gênero. Por isso, uma forma de lidar eticamente com o tema é propor que a escola seja um espaço onde haja o direito de se preservar a diversidade tanto sociocultural como aquela referente ao gênero e à sexualidade.

Podemos, então, depreender que a educação formal pode ser complementada pela educação não formal por meio de temas do cotidiano, tão significativos quanto ricos em temáticas, algumas bastante urgentes como o sexismo, o racismo, a pluralidade cultural, a intolerância, a violência, a exploração (GOMES & VITORINO, 2017, p.193)

Além disso, os autores ressaltam que se torna fundamental também romper com a prática de um discurso que simula uma pseudo “neutralidade”, ainda muito presente na instituição escolar. Essa pseudo neutralidade contribuiria para a formação de um eu social padronizado, que diferenciaria o comportamento de homens e mulheres numa lógica binária e naturalizante, o que nos levaria a modelos prévios dos papéis sociais. Segundo os autores, pensar em práticas pedagógicas para o século

XXI implicaria romper essa suposta “neutralidade”, que nada tem de neutra e é reprodutora do status quo. Daí que práticas pedagógicas como estas dos cursinhos pré-vestibulares populares são compreendidas como atividades didáticas que podem criar uma consciência antirracista, antissexista, que preservem a possibilidade da liberdade religiosa e não preguem a intolerância.

### **Qual a proposta político pedagógica dos cursinhos pré-vestibulares populares?**

Para Whitaker (2010) essas experiências educativas são inovadoras porque conseguem repensar estratégias pedagógicas necessárias ao aperfeiçoamento das camadas populares para os seletivos vestibulares. Os cursinhos pré-vestibulares populares, portanto, são um aperfeiçoamento das propostas de cursinhos pré-vestibulares privados, pois têm funções estratégicas e políticas de permitir que as classes populares penetrem o seletivo sistema educacional superior. Para a autora seria interessante pensar em ações pedagógicas que não estivessem baseadas na tão comum violência simbólica praticada pelo sistema escolar e, por isso, iniciar o processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva e saberes dos educandos a fim de que, posteriormente, estes possam estabelecer esquemas de assimilação entre esses saberes e os conhecimentos universalmente valorizados pela sociedade capitalista. Além disso, a pesquisadora salienta que é também muito necessário resgatar a autoestima desses educandos, conscientizando-os de que são capazes, de que é preciso ele resistir e, se preciso, permanecer um, dois ou três anos no cursinho pré-vestibular, além de entenderem que estes projetos podem ser trampolim para o ensino técnico.

Para esta socióloga, o fato de os cursinhos pré-vestibulares populares serem marginais ao sistema de ensino escolar oficial e, ao mesmo tempo, estarem quase institucionalizados na trajetória escolar dos jovens educandos das camadas pobres e médias, os constitui enquanto um verdadeiro paradoxo. Para a pesquisadora os cursinhos pré-vestibulares populares atestam o fracasso do sistema escolar em preparar seus jovens para o vestibular, tanto para aqueles que cursaram o ensino básico público, como para aqueles que cursaram no ensino privado.

Apesar de geralmente os métodos de ensino nos cursinhos pré-vestibulares não permitirem tempo para o debate, para reflexões, para críticas e para a mobilização meta-cognitiva adequada, a pesquisadora verifica nesse fenômeno educativo o que chamou de “efeito cursinho”. Para ela o efeito se revelou quando observou, em pesquisa sobre o vestibular da UNESP (VUNESP), que as maiores porcentagens de ingressantes eram compostas por candidatos que realizaram um ou dois anos de cursinho pré-vestibular. “Com métodos de ensino que as ciências da educação condenariam, os cursinhos são fatores, se não de sucesso, no mínimo de eficiência, para aprovação no vestibular” (WHITAKER; 2010, p. 291). Para a autora o “efeito cursinho” não significa um milagroso efeito

mecânico derivado da frequência do aluno às aulas, mas está baseado na acumulação do capital cultural, realizada pelo jovem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisadora afirma ser importante que os jovens tomem consciência dos problemas estruturais que limitam seus acessos às universidades, tais como a baixa quantidade de vagas nas universidades públicas e gratuitas, assim como a alta concorrência e as dificuldades educacionais que os educandos apresentam. Isto serviria não só para que o jovem aumente a sua autoestima, como também poderia fazer com que os educadores de cursinhos pré-vestibulares populares busquem oferecer um conjunto de conhecimentos que, incorporados, fariam crescer o capital cultural dos jovens. Outra alternativa seria ampliar o tempo de duração do cursinho passando-o para um planejamento de dois anos. Tal proposta ajudaria para que os educadores passassem a usar métodos de ensino mais atuais, com mais debates, reflexões e menos memorização.

Voltando mais uma vez ao caso do cursinho pré-vestibular da ONG FONTE, Vitorino (2009) salienta que as políticas de financiamento e parcerias público-privado têm apresentado problemas que atrapalham o bom andamento do trabalho das entidades parceiras: como o fato de as entidades ficarem dependentes exclusivamente de recursos públicos e suscetíveis à política partidária; além de problemas nos repasses de verbas, principalmente no caso de financiamentos advindos de órgãos internacionais, devido a grande burocratização do processo de prestação de contas. Tais questões demonstram que as estratégias neoliberais das agências internacionais estão aquém das necessidades que estes projetos e as entidades promotoras dos mesmos necessitam para manter essa ação característica da educação não formal.

A estratégia pedagógica do projeto de cursinho pré-vestibular para negros e carentes da FONTE e suas práticas antirracistas se revelam inovadoras e, pelo que há de bibliografia na área, demonstra-se que é possível ampliar o capital cultural dos jovens educandos das classes populares. Isso é o que aponta outro artigo de Vitorino (2015) ao acompanhar a trajetória educacional de três jovens e suas diferentes inserções na educação técnica e superior após passarem pelo cursinho pré-vestibular popular da ONG FONTE. Além da trajetória de ascensão nos estudos nos três casos, o autor nos revela elementos que nos conduz à análise do capital cultural das estudantes quando as mesmas, no momento das oficinas pedagógicas puderam evidenciar empiricamente o que conheciam sobre a África através de desenhos. Sem dúvidas os desenhos produzidos pelas três educandas suscitam um conhecimento que vai para além do senso comum no que se trata do continente africano, além disso, os desenhos foram um rico recurso metodológico para a apreensão do imaginário das estudantes acerca do tema. Certamente tais conhecimentos foram utilizados nos vestibulares e provas nacionais como o ENEM.

Assim, para finalizar este artigo, cabe relembrar o contexto histórico de adesão das políticas de ações afirmativas no Brasil. Parafraseando o célebre Gilberto Freyre, Valter Silvério (2003)



reinventou a metáfora de “Casa Grande e Senzala” para refletir sobre a adoção das ações afirmativas nos EUA e o caso brasileiro, sugerindo que os contextos históricos são muito distintos e assegura-nos sobre a necessidade ainda fundamental na adoção dessas medidas para o caso brasileiro. Se nos EUA as ações afirmativas são institucionalizadas pela E.D. 11.246/1965, no Brasil a adesão dessas políticas por parte do Estado ocorreu tardiamente, apenas no início dos anos 2000, sendo um de seus reflexos legais a lei 10.639/2003, substituída posteriormente pela lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e as culturas indígenas, em diferentes níveis do sistema escolar nacional. Analisar os processos históricos em cada um desses casos pode ser revelador das desigualdades e injustiças sociais que ainda sofrem muitos negros no Brasil: a) a desvantagem ocupacional; b) a desvantagem educacional; c) a desvantagem locacional (SILVÉRIO; 2005).

## REFERÊNCIAS.

- CAVALLEIRO, Eliane. “Apresentação”. In: SANTOS, Sales A. (org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- GOMES, Thauana P. S. & VITORINO, Diego da C. **Educação formal e não formal**. Londrina – PR: Editora e Distribuidora Educacional S. A. 2017.
- IGREJA, Rebeca L. “O Estado Brasileiro e as Ações Afirmativas”. **Revista ADVIR**, Rio de Janeiro: ASDUERJ, nº 19, (34-50), set/2005.
- SANTOS, Renato E. “A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes”. In: SANTOS, Sales A. (org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- SILVÉRIO, Valter. “Ações afirmativas e diversidade étnico-racial”. In: SANTOS, Sales A. (org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Ação Afirmativa: a perspectiva da ‘Casa Grande’ e da ‘Senzala’”. **Perspectivas – Revista de Sociologia**. SP, Vol. 26, (pág. 57-79), 2003.
- VITORINO, Diego da C. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG FONTE (Araraquara – SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. Araraquara – SP. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Ação Social e Combate à Pobreza: perspectivas com base em desenhos negros”. In: **Revista Cadernos CIMEAC**. Ribeirão Preto – SP, v. 5, n. 1, 2015 (pág. 70 – 90). Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1473/1258> (acessado em 02 Agosto 2017).

WHITAKER, Dulce C. A. “Da ‘invenção’ do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para Orientação Profissional”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 11, No. 2, jul.-dez. 2010, (pág. 289-297).

**PALESTRAS DOS PARCEIROS  
NAS SAÍDAS EDUCATIVAS**

51

**ARTIGOS E RELATOS**

## LUDICIDADE, AUTONOMIA E SOCIALIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS NO SESC SOROCABA

Andreia Maria Ferreira Reis<sup>1</sup> e Beatriz Cadario Fortes<sup>2</sup>

52

O Sesc SP tem como premissa o trabalho nas áreas de: cultura, saúde, meio ambiente, inclusão social, terceira idade, turismo e esportes, em seus aspectos mais amplos e transversais. Sendo que a educação está presente em todas as ações do Sesc, que é em si uma instituição educadora. Dentre suas muitas ações, destacamos o Programa Socioeducativo, que envolve os Programas: Curumim, Juventudes e Espaço de Brincar. Neste artigo falaremos do Programa Curumim e do Espaço de Brincar.

- Programa Curumim: atende crianças de 7 à 12 anos. Criado em 1986 (ano de formulação do documento que norteia o Curumim) teve sua primeira turma em 1987 no Sesc Pompéia, em 2017 completou 30 anos de atividades ininterruptas.

- Programa Espaço de Brincar: atende crianças de 0 à 6 anos. Teve início no Sesc SP em 2010. Particularmente o Sesc Sorocaba, que foi inaugurado dia 01 de setembro de 2012, teve os programas implantados em março de 2013, com o objetivo de atender a faixa etária de 0 à 19 anos.

Fazem parte da equipe que compõe o programa socioeducativo da unidade do Sesc Sorocaba: Andreia Reis, Alan Pablo, Beatriz Fortes, Fabrício Castro, Fernando Ribeiro, Lucas Lannes, Maria Angélica e Maria Fernanda. O que se destaca na equipe é a multiplicidade de formação dos educadores, atualmente as formações são: educação física, artes cênicas e jornalismo. Em outras unidades do Sesc do estado de São Paulo, onde há os Programas Socioeducativos - 16 unidades na capital, 14 unidades no interior e 2 unidades no litoral - encontramos educadores com outras formações como: ciências sociais, psicologia, história, artes visuais, pedagogia entre outras. A intenção de termos uma equipe multidisciplinar é o aumento de repertório, a troca de experiências e ofertar uma ampla possibilidade de vivências distintas para as crianças.

A seguir faremos um relato de experiência do dia-a-dia dos Programas Curumim e Espaço de Brincar.

### **Programa Curumim**

O Programa Curumim do Sesc SP, de educação não formal, tem o propósito do desenvolvimento da autonomia, da socialização, da criticidade, da criatividade, do respeito as diferenças, entre outros aspectos. É um Programa totalmente gratuito que inicialmente foi pensado a partir de uma reflexão sobre o papel do Sesc SP com relação à sua clientela infantil. Ao longo de

vários anos o Sesc SP, desenvolveu inúmeros projetos destinados ao público infantil e infantojuvenil, a partir de uma concepção não escolar. Com vistas a consolidar esse trabalho de maneira mais sistemática o Sesc SP idealiza o Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI).

No documento de 1986, Sesc Curumim, levando em consideração os aspectos acima, são listados como pressupostos do Programa:

- reconhecer a criança como um ser com uma realidade existencial concreta e peculiar que deve ser respeitada em sua singularidade;
- admitir que o projeto não pode abstrair os valores do presente, próprios do universo infantil e com eles deve ser articulado;
- reconhecer o direito da criança à informação, permitindo-lhe o acesso ao conhecimento e o domínio do meio em que vive;
- assumir a ludicidade como o valor básico de toda ação pedagógica.

Esses princípios se mantêm ainda hoje, pois podemos considerá-los atuais e fundamentais na formação do ser humano, no entanto, outros foram adicionados. Aliás, outro documento foi esboçado em 2008, e estamos em processo de atualização e oficialização de um novo documento, em reuniões com a Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS) que orienta as diretrizes para o desenvolvimento dos Programas.

Estamos presente em 32 unidades do estado de São Paulo, incluindo interior, capital e litoral, e de acordo com levantamento realizado em 2015, são aproximadamente 3.561 crianças matriculadas no Programa, sendo que há disponível 4002 vagas, com 128 Instrutores Infantojuvenis, nome do cargo dos educadores.

Segundo, Oeino e Ferreira (apud Park e Fernandes, 2015, p.23), “O Curumim é um programa de educação não formal que visa, num ambiente de cooperação e respeito mútuo, garantir espaços e tempos de brincar, criar e conviver. Seu objetivo é de proporcionar aos participantes a construção e a vivência de um conjunto de valores e de ações lúdicas e integradas, voltadas para a produção do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos”.

Sobre a educação não formal (PARK, 2015, p. 47-70) é importante entender um pouco sua trajetória. A intenção deste artigo não é se aprofundar nesse tema, mas uma breve contextualização é necessária. Primeiramente o termo não formal foi cunhado fora do Brasil, tendo sido constituído conceitualmente em oposição à educação formal, em um momento de crise da educação formal. No Brasil a educação não formal se constitui em diálogo com diversas práticas, desde filantrópicas a sociais, recreativas, culturais e arte-educação. É uma área abrangente que no Brasil começou a ser utilizada nos anos de 1980 de forma discreta (inclusive com base em propostas de Paulo Freire), mas que em 1990 ganha força. Por sua abrangência a educação não formal não possui um referencial específico, mas múltiplo, bem como suas discussões que se estendem para diferentes espaços: mídia,

sociedade civil, ONGs, projetos educacionais e assistenciais, poder público e fundações. Pode-se dizer que a educação não formal vem construindo seu campo na prática, através do cotidiano, da oralidade e necessidade de resolução de problemas. Apesar do conceito de educação não formal estar ainda hoje em construção, as mudanças que essa área proporciona pode ser enriquecedora do ponto de vista da experimentação e reflexão.

### **A trajetória do Programa Curumim no Sesc Sorocaba**

Quando a equipe do Programa Curumim do Sesc Sorocaba foi formada, em 2012, éramos 8 instrutores, sendo que 6 vieram da atuação no Programa de outras unidades do Sesc (Interlagos, Itaquera, São José do Campos, Taubaté e Carmo) e 2 novos instrutores. Foi um grande desafio construir o Curumim em Sorocaba e muito prazeroso para todos, cada um trouxe a experiência já vivida com as crianças nas outras unidades do Sesc, no entanto, o perfil do público de Sorocaba era particular, assim como é em todas as unidades.

Geralmente o Programa Curumim segue um calendário semelhante ao escolar, nossas atividades acontecem de fevereiro a junho e de agosto a novembro. Com períodos de planejamento e avaliação em dezembro, fevereiro e julho.

O Programa conta com ações pontuais como contratações circenses, peças teatrais, espetáculos de dança e musicais. Colocamos como parte do nosso planejamento permanente exibição de filmes, que acontece uma vez por mês, atividades no Parque da Biquinha (que fica próximo ao Sesc) lá as crianças brincam, exploram o espaço verde e aprendem sobre preservação ambiental, sendo que o tema meio ambiente está muito presente em nossas atividades. Nosso planejamento acontece em parceria com diversos setores da unidade, dentre eles: ambiental, odontologia, esportivo, espaço de tecnologia e artes (ETA), alimentação e biblioteca. Com cada um deles desenvolvemos atividades no sentido de ampliar repertório e do cuidado de si (higiene e saúde) de forma lúdica junto às crianças. Elas recebem um lanche balanceado, pensado pelas nutricionistas da unidade no intervalo das atividades e recebem também um kit de escovação, pelo qual são responsáveis em trazer todos os dias e efetuarem a escovação supervisionada após o lanche. As crianças do Programa, a partir de 2017, receberam o benefício de realizar tratamento odontológico gratuito na clínica do Sesc.

São realizados passeios dentro de Sorocaba e pelo menos 2 passeios no ano fora de Sorocaba, geralmente em locais que contemplem o tema que trabalhamos ao longo do ano. Já com essas propostas estabelecidas, o próximo passo foi pensar o planejamento do ano, partindo da premissa que trabalhamos com educação e a mudança é um fator intrínseco a ela.

Iniciamos em março de 2013 com o tema Identidade. Nosso objetivo era trazer às crianças e a nós mesmos a relação do Sesc com a criança, com o entorno e com sua família. Como processo educativo, que em si é constantemente mutável, houveram várias mudanças ao longo do processo,

por meio de avaliações e reflexões a cada fim de ciclo anual. Fomos desde oficinas individuais, onde cada instrutor oferecia as atividades a partir do seu repertório, até atividades coletivas a partir de temas que considerávamos pertinentes. Como parte do nosso cronograma anual, fazemos passeios a outras cidades, neste ano fomos à exposição “Mapas do Brincar” no Sesc São André e ao parque tecnológico Sabina, também em Santo André. Geralmente o passeio é atrelado ao tema desenvolvido no ano.

As atividades estão sempre com foco no que as crianças tem interesse, observado por meio do retorno que temos delas. No entanto, no decorrer daquele ano, 2013, observamos que havia um grande conteúdo de atividades sendo oferecidas, e que obviamente foram sendo alteradas de acordo com o tempo disponível e o feedback das crianças, o que consequentemente alterava nosso planejamento, muitas vezes não possibilitando a conclusão do projeto inicial.

Em 2014, adotamos um novo método no Curumim, onde as crianças escolhiam os temas que iríamos desenvolver ao longo do ano, e a partir dos temas escolhidos por elas nós instrutores ofereceríamos as atividades. Foi, sobretudo, um desafio para nós como educadores, tivemos que pesquisar e aprender práticas novas para atender as demandas das crianças. Mesmo com essa mudança ainda sentíamos que precisávamos buscar outros caminhos. Foi então que, em novembro de 2014, recebemos o convite do Agente de Educação Ambiental da unidade, Alexandre Anézio, para fazermos uma visita ao Projeto Âncora, em Cotia-SP. Após essa visita, extremamente inspiradora, mudamos completamente nossa prática.

A partir do conhecimento do andamento educacional do Projeto Âncora de educação formal, pudemos perceber que haviam semelhanças com relação ao Programa Curumim, de educação não formal, sobretudo no que diz respeito à autonomia que promove a sensação e o efetivo pertencimento da criança ao processo. A escolha delas pelo que querem aprender e quando querem aprender, respeitando o tempo de aprendizado individual. Ainda naquele ano realizamos o passeio ao Sesc Itaquera visitando a exposição “Amazônia Mundi”.

Então, em 2015, a partir das reflexões pós-visita ao Projeto Âncora, desenvolvemos o projeto “Da Pedra ao Tablet”, construído a partir do interesse das crianças pelo tema tecnologia, votado por elas. Neste ano cada instrutor ofereceu sua oficina, a partir de seu repertório, pautada nos temas votados inicialmente pelas crianças. Foi um ano de mudanças, mas foi apenas em 2016 que efetivamente houveram as transformações mais significativas.

O fato do Curumim se estruturar de forma aberta, isso nos possibilita explorar possibilidades diversas, além das multiplicidades de linguagens: artes, meio ambiente, saúde, esportes, nutrição, tecnologia entre outras, o que nos permite utilizar de vários vieses educacionais. O planejamento e a avaliação são fundamentais, além da pesquisa e criatividade. No entanto, outro fator de suma importância é a escuta das crianças, afinal é pra elas e com elas que o Programa se constrói. A criança

como ponto de partida, nos fez explorar metodologias diversas, então a partir da nossa experiência no Projeto Âncora nos sentimos inspirados para um novo momento, dar ainda mais protagonismo às crianças de forma que elas pudessem ser propositoras de suas próprias atividades.

Foi quando, em 2016, fizemos a pergunta a elas, o que acham de vocês serem os educadores e proporem as atividades, a partir do que gostam e se sentem a vontade para compartilhar com os amigos? Esse foi o ponto de partida para que efetivamente as crianças se tornassem propositoras, explicamos como organizar uma atividade, iniciando por descreverem a atividade a ser proposta, materiais a serem utilizados, número de vagas, local onde será realizada, a partir daí as oficinas foram surgindo e modestamente uma ou outra criança assumiu sua atividade. Nasceu assim o “#curumimemação”. E a preocupação se as crianças estavam ou não preparadas para esse momento foi se diluindo, a iniciativa em propor as atividades foi contaminando a todos, a ponto de termos mais inscritos do que datas para realização das atividades, reservadas todas as sextas-feiras. Observamos que as crianças começaram a se sentir mais seguras para apresentarem suas habilidades e criaram o hábito da pesquisa, além de buscarem aprender novas atividades para posteriormente oferecerem aos amigos.

Mantivemos a votação dos temas, que é anual, e assim fazemos o “Universo Curumim” onde nós educadores damos as oficinas, e a fim de contemplarmos o maior número possível das escolhas das crianças fazemos contratações e convidamos outros profissionais do próprio Sesc. Quanto aos passeios desse ano fomos para a Fazenda do Chocolate, em Itu e para Iperó, à Fazenda Ipanema.

Então, para 2017, demos continuidade a estrutura de trabalho de 2016, já que essa foi avaliada, por nós educadores e pelas crianças, como ações de sucesso. Realizamos um passeio ao Catavento Cultural. Mantivemos o #curumimemação, e pudemos observar que a partir desse ano as crianças propuseram mais oficinas do que em anos anteriores, acreditamos que como parte do processo as crianças já se apropriaram da atividade, por isso tivemos um maior número de crianças propositoras.

Como já dito anteriormente, reservamos as sextas-feiras para o #curumimemação, no entanto, o número de oficinas ultrapassou a quantidade de sextas-feiras que haviam de atividades do Programa. Mesmo assim, conseguimos que todas as crianças fossem contempladas realizando suas oficinas.

Percebendo o quanto o momento da brincadeira é fundamental no desenvolvimento e no dia a dia das crianças, neste ano reservamos um tempo maior para esse momento do brincar coletivo, o Horário Livre.

### **Horário livre**

O Programa Curumim tem como premissa o olhar para a criança e sua infância, e assim damos muito valor a brincadeira, o tempo de brincar da criança. Temos instituído o que chamamos de “horário livre”, que realizamos com algumas variações. Horário livre com materiais: jogos de



tabuleiro, bolas, etc. Horário livre sem materiais, onde as crianças experienciam brincadeiras com seus próprios corpos. Horário livre direcionado, quando os instrutores trazem as propostas de brincadeiras. Horário livre de votação, quando as crianças votam nas brincadeiras que querem brincar, as três mais votadas são realizadas. Todas essas variações oferecem diversidades de experiências, é nesse momento que os educadores podem observar as relações entre as crianças.

Consideramos este um momento fundamental de autoregulagem da criança, onde se estabelecem relações de conflitos, solidariedade, amizade, desentendimentos, tomada de decisão, e onde a criança está livre para se manifestar e decidir livremente o que fazer. É nesse momento que as intervenções dos educadores, se necessárias, se fazem efetivas, é também quando as crianças aprendem a lidar com as diferenças e entendem o que é a tolerância e o respeito ao próximo. Sobre o brincar Friedmann, em “O Universo Simbólico da Criança” (2014, p. 95) diz:

“O Brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo.”

### **Feedback com os pais**

Adotamos o procedimento de feedback com os responsáveis dos Curumins que acontece anualmente. Esse procedimento foi implantado em 2014. Agendamos horários para receber os pais individualmente, neste momento os pais relatam o ano das crianças, como foi o desenvolvimento na escola e como está em casa. Nós também falamos como a criança se desenvolveu no Programa.

Vemos esse momento de extrema importância e ao longo do ano procuramos estar próximos aos pais, no sentido de estarmos alinhados com o desenvolvimento educacional das crianças, mas é no feedback que nossa relação se aproxima ainda mais. Também pedimos a sugestão dos responsáveis com relação a temas que achem pertinente para que sejam discutidos ao longo do ano no Encontro “Família Curumim” (realizado duas vezes no semestre), que é mais um momento que dispomos para que nossa aproximação seja também um momento de formação. Com a presença de profissionais contratados, da área de educação e da área da saúde, já abordamos assuntos como: sexualidade, gênero, consumo na infância, alimentação saudável, tecnologia e seus aspectos positivos e negativos na infância. Promovemos também momentos lúdicos das crianças com suas famílias, como por exemplo, quando reproduzimos o horário livre em família, muitas famílias não tem ou não promovem um tempo de brincar com seus filhos, e esse foi um estímulo para que possam se organizar para que isso aconteça.

## Programa Espaço de Brincar

Oficialmente implementado a partir de 2010 por algumas das unidades do Sesc SP, o Programa Espaço de Brincar nasceu a partir de conceitos de educação não formal, lazer, convivência e no livre brincar, com foco nas crianças de 0 a 6 anos, e na cultura do brincar, atendendo a necessidade de garantir espaços voltados para o ato de brincar como um direito da criança, e buscando acolher de forma adequada em seus espaços de convivência este público que carece de ambientes pensados e preparados para ele.

Dentro da ideia de educação não formal como um campo de conhecimento distinto da educação formal, e não necessariamente em oposição a esta, e cientes de que não prolongaremos estes conceitos no presente relato, partimos somente da distinção entre os aspectos metodológico e estruturante entre estas áreas. Metodologicamente, a educação formal diz respeito as propostas do sistema formal de ensino, isto é, as práticas marcadamente escolares, enquanto a educação não formal não se detém a estas práticas, rompendo neste sentido com as propostas usuais da escola. Estruturalmente, são consideradas formais aquelas propostas educacionais que estão diretamente vinculadas as políticas públicas vigentes, e são consideradas de direito da população, oferecidas obrigatoriamente pelo Estado, segundo a legislação oficial de cada país. Todavia, não compete à educação não formal estes aspectos legais.

Seguindo esta linha, segundo Margareth Park e Renata Fernandes, organizadoras do livro *Programa Curumim, memórias, cotidiano e representações*, conceitos como lazer, convivência e o livre brincar são a base para a construção educacional não formal do Programa Espaço de Brincar, onde o foco está no acolhimento em espaço adequado, qualificado e preparado para receber bebês e crianças até 6 anos e os adultos que os acompanham como seus responsáveis legais, nos cuidados durante a permanência no espaço. A convivência entre gerações, motivada a partir de uma relação lúdica com o espaço, objetos e ações propostas, é um dos principais eixos norteadores dos programas do socioeducativo do Sesc Regional de São Paulo, onde se enquadra o programa aqui citado, junto com a promoção e valorização da ação de brincar.

Segundo este livro *Programa Curumim*, podemos entender o livre brincar como uma experiência que não busca uma funcionalidade outra que não o próprio ato de brincar, e que a liberdade de criar e se relacionar com os objetos e situações de seu próprio repertório possibilita o desenvolvimento de um pensamento autônomo, criativo e reflexivo, ocupando uma importância vital para o desenvolvimento do campo da sensibilidade da criança.

O brincante experimenta, cria, fantasia, toma contato com o belo, com a estética. Assim, a racionalidade e a sensibilidade vão dando às pessoas, inclusive as mais novas, condições de ter uma visão mais complexa da realidade” PARK; FERNANDES. 2015, p.119.

Também enfatiza a importância deste livre brincar em contraposição ao brincar diretivo, onde as questões pedagógicas aparecem muitas vezes como norteadoras nas estruturas destas brincadeiras.

Neste programa está previsto, além de uma programação cultural e artística voltada à primeira infância - que contemple ações diversas voltadas às questões desta fase com temas como saúde, educação e cultura do brincar, através de linguagens específicas a esta fase, também é um espaço físico e conta com um ambiente e materiais adequados para o acolhimento deste público, junto com seus pais, adultos responsáveis pelos cuidados destes pequenos. Ao oferecer um espaço com materiais qualificados para esta fase, enriquecendo as possibilidades da fantasia e do brincar livre, bem como elementos que estimulam diferentes sentidos dos bebês, o Programa pretende fortalecer o vínculo entre bebês e adultos, promovendo ações lúdicas com foco na convivência qualificada entre as famílias.

Em nossa unidade do Sesc Sorocaba temos uma sala exclusiva para o Espaço de Brincar, localizada na área de convivência da unidade, ao lado da Comedoria, o que propicia um grande fluxo de pessoas visitando o espaço, sobretudo aos finais de semana. O espaço funciona de segunda a quinta-feira das 9h às 21h30, as sextas-feiras das 9h às 20h, e aos finais de semana e feriados das 10h às 18h30. Possui um mobiliário e acervo próprios para atender e acolher as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, com brinquedos e objetos de pano e madeira, materiais leves e macios, a maioria não estruturados. A escolha dos elementos e brinquedos é feita a partir de pesquisas realizadas pela equipe do programa, com foco no desenvolvimento infantil, pensando as particularidades de cada fase do bebê e criança pequena.

Para acolher os bebês até 1 ano é oferecido elementos pequenos, de pano, madeira ou pelúcia, com tamanhos possíveis de serem segurados por mãos e dedos pequeninos, com pesos diferentes, contendo sonoridades ou texturas diversas. Para crianças a partir de 18 meses já oferecemos bolas pequenas, com e sem sonoridades, peças de encaixar, blocos de madeira para empilhar, além de objetos não estruturados como potes de plástico, madeira ou metal, escovas, colheres de pau, retalhos de tecidos entre outros. Para as crianças a partir dos 3 anos há fantasias para vestir, bonecas e roupas de bonecas, bichos de pelúcia e pequenos brinquedos como quebra cabeças com peças grandes, cordas para pular, amarelinhas, petecas, piões e outros. Não temos brinquedos eletrônicos no espaço.

Neste local as crianças devem estar sempre acompanhadas de um adulto, que é convidado a partilhar de um momento lúdico com seu pequeno, acolhido em um ambiente preparado para estimular o livre brincar em conjunto, adultos e crianças. Entendemos que a criação de espaços que provoquem o brincar entre pais e filhos de maneira qualificada é fundamental para garantir momentos de escuta e observação aos pequenos, nutrindo a criação de vínculo em espaços públicos, fortalecendo as relações entre os pares, mães e pais de crianças pequenas, no intuito de fortalecer uma comunidade que olha para as crianças e vê as infâncias como prioridade.

Além do espaço físico, na unidade do Sesc Sorocaba o programa oferece também o Projeto Bebês são bem-vindos, criado para garantir uma ação programática continuada que envolve diferentes linguagens artísticas sempre voltada aos pequenos até 6 anos e suas famílias. As atividades são realizadas nas salas de oficinas, áreas de convivência além da sala do Espaço de Brincar. O intuito é acolher as famílias e seus bebês em todos os cantos da unidade, com atividades diversificadas e qualificadas, carinhosamente pensadas para os pequenos, mães, pais, cuidadores e educadores da primeira infância. Esta programação acontece todos os sábados pela manhã, fomentando e atendendo frequentadores que já conhecem o programa, e participam deste momento especial de convivência com seus pequenos.

No decorrer do ano de 2017 foram realizadas algumas ações dentro da programação do Bebês são bem-vindos, como por exemplo os encontros do projeto *Corpo, movimento e arte*. Trata-se de uma sequência de propostas voltadas a crianças de 3 a 6 anos, sempre acompanhadas de suas famílias, para promover a investigação corporal, registros visuais e experimentações de movimentos e gestos a partir de estímulos sonoros, ou do silêncio. Muita beleza e potência nestes encontros.

No ano de 2017 criamos o *Olhares Miúdos*, uma ação do programa que propôs através de encontros mensais preparados para bebês de 2 a 24 meses, acompanhados de um adulto, ampliar a escuta aos bebês e a dialogar junto com mães, pais, educadores e cuidadores de bebês e crianças pequeninas sobre temas da primeira infância, compartilhando relatos de experiências de infâncias a partir de observações durante algum processo compartilhado em grupo, sendo preparado diferentes ambientações e, ou materiais com possibilidades sensoriais diversas, criando um momento único a cada encontro. A proposta foi, sobretudo, criar um espaço para silenciar e escutar uns aos outros com nossos corpos afetivos, potencializando o brincar e as relações entre as crianças, bebês e o espaço, bem como trocar impressões do que observamos. Também, em outro momento, trazer temas pertinentes e emergentes da primeira infância e dialogarmos coletivamente sobre estes, tecendo olhares miúdos sobre as grandezas de nossas crianças.

Deste modo, o Projeto Olhares Miúdos pretendeu criar um recorte, um espaço-tempo de experiências honestas voltadas aos bebês e suas famílias. Para tanto, trouxe pelo menos três ideias para apresentar as miudezas, usada poeticamente neste texto como uma metáfora para enfatizar as pequenices grandiosas das culturas de infâncias, tal qual o poeta Manoel de Barros apresenta em seus quintais, seus achadouros<sup>9</sup>, como um grande menino apanhador de desperdícios.

A primeira ideia desta ação foi investigar para onde apontam os olhares dos bebês, estes seres miúdos, que acalentamos e amamentamos, e que manifestam um interesse singular quando olham para algum lugar. Uma segunda forma de pensar esta miudeza, é a presente nas infâncias, as miudezas

---

<sup>9</sup> Memórias Inventadas, as infâncias de Manoel de Barros. BARROS, Manoel.2008.

do universo do brincar, do investigar e se encantar com o mundo. Miudezas dos cantinhos molhados, dos furos, das pontas dos dedos nos buraquinhos, das massinhas, das pequenices de criança. E um terceiro elemento da miudeza é a delicadeza do nosso olhar de adulto diante da experiência de vida de um bebê ao desvelar-se no mundo. Esta vital importância de se ter um olhar miúdo, delicado, sutil para entrar em contato com esta presença de vida que está chegando. Neste sentido, entendemos aqui que é preciso criar intimidade, se aproximar, para desvelar as miudezas das infâncias.

### **O Programa Socioeducativo do Sesc São Paulo**

Em nossas considerações finais destacamos que os programas socioeducativos do Sesc São Paulo, vem de encontro com as premissas da infância, o livre brincar, a experimentação, a ampliação de repertório, o entendimento de limites com relação ao respeito pelo outro, a busca da autonomia, o fortalecimento da autoestima, dentre tantos outros fatores presentes no nosso trabalho diário.

O Sesc SP, com seus três Programas Socioeducativos, visa contemplar momentos únicos para os participantes, com todo o cuidado para envolver o ser humano em sua plenitude, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner), abrangendo as inteligências: linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, existencial, lógico-matemática, musical, naturalista e espacial. Visto como a possibilidade de oportunizar uma amplitude de experiências vivenciadas, e a partir delas a identificação e desenvolvimento de habilidades, talentos e potencias, sem perder o olhar para o respeito ao tempo maturacional de cada um.

### **REFERÊNCIAS.**

- FRIEDMANN, Adriana, *O Universo Simbólico da Criança: olhares sensíveis para a infância*. São Paulo: Editora Vozes, 2005.
- PARK, Margareth Bradini. Fernandes, Renata Sieiro (org.). *Programa Curumim: memórias cotidianos e representações*. São Paulo: Edições Sesc, 2015.
- Serviço Social do Comércio, Administração Regional do Estado de São Paulo. *Programa Integrado de Educação Infantil – PIDI*, São Paulo: 1986.

# MEIO AMBIENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: VISÕES DOS EDUCANDOS A PARTIR DE VISITA MONITORADA AO JARDIM BOTÂNICO DE SOROCABA

**Juliana Rezende Torres**

Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação/ UFSCar campus Sorocaba

**Bruno Rodrigues Pedroso**

Licenciando do curso de Pedagogia/ UFSCar campus Sorocaba

62

**Resumo:** Reflexões sobre Meio Ambiente (MA) e Educação Ambiental (EA) passaram a assumir grande destaque, no Brasil, a partir de 1990. Desde então, destaca-se a coexistência de inúmeras concepções e práticas de EA. Assim, se faz importante levantar as Representações Sociais de Meio Ambiente (RSMA) dos sujeitos, a fim de melhor compreender como estas embasam suas concepções e práticas de EA. Foi realizada uma visita de EA monitorada com educandos de diferentes níveis de ensino, ao Jardim Botânico de Sorocaba. Este trabalho objetivou investigar as visões dos educandos participantes sobre meio ambiente, educação ambiental e o papel da atividade de EA na formação para a cidadania. Através de um formulário online foram colhidos os dados empíricos da pesquisa, os quais foram analisados mediante os procedimentos da Análise Textual Discursiva. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos educandos percebem natureza e sociedade de forma dissociada, tendendo por considerar aspectos naturais do ambiente e de sua preservação. Há ainda educandos no processo de superação destas visões e um deles se aproxima de uma vertente crítica de EA.

**Palavras-chave:** Meio Ambiente, Educação Ambiental, espaços de educação não formal.

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, a partir de diversas convenções internacionais sobre a temática meio ambiente, passou-se a ter várias visões de mundo sobre o paradigma ambiental, cujo assunto está muito além de considerá-lo apenas um objeto de estudo. Desde então a produção científica sobre o tema se ampliou de forma bastante significativa, pelas pesquisas que abordam a temática sobre diferentes bases teórico- metodológicas e posicionamentos políticos divergentes (SAUVÉ, 2005).

Podemos identificar diferentes facetas de abordagem sobre o meio ambiente e, neste sentido, é essencial que os educadores e educadoras ambientais tenham isso claro para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Segundo Sauv  (2005)   possível caracterizar sete aspectos sobre a defini o do conceito de meio ambiente, entre eles: natureza, recurso, problema, sistema, lugar, biosfera e projeto comunitário. Porém, a educa o ambiental tem sido utilizada como um aparelho ideológico de estado. Tendo em seu discurso de desenvolvimento sustentável uma perspectiva neoliberal, um

falso discurso de equilíbrio entre os três pilares tão explicitados pela teoria (o social, o ambiental e o econômico), uma vez que, tal discurso não questiona o modelo desigual em que vivemos nem o sistema de produção capitalista que impulsiona a sociedade do consumo, aspectos causadores dessa crise. De forma alienadora, tal perspectiva, em sua visão desenvolvimentista, aborda a educação ambiental como possibilidade para a manutenção dos recursos naturais e da gestão ambiental, não questiona as contradições sociais postas, nem produz uma reflexão acerca de conceitos essenciais tais como o de justiça ambiental e equidade social.

Na faceta que propõe o meio ambiente como projeto comunitário, passamos a uma mudança de paradigma, pois esse traz como objetivos a cooperação e parcerias para realizar mudanças desejadas, tendo como princípio o bem comum. Baseado no diálogo, e no respeito às diferentes culturas e saberes dos povos, constrói-se como reflexão crítica o conceito de práxis. Nesse sentido, a educação ambiental é base para a formação da democracia e da cidadania, em que os aspectos políticos e socioambientais são essenciais para essa proposta educativa, cuja perspectiva propõe um novo modelo de vida que supere a opressão do modelo de organização social que tem como base o capitalismo (SAUVÉ, 2005).

Identificamos em Layrargues e Lima (2014) três macrotendências no campo da educação ambiental: a macrotendência conservacionista, pragmática e crítica. A macrotendência conservacionista, como o próprio nome já diz tem como projeto ações de conservação para o meio e, de forma antropocêntrica, coloca o ser humano como distante da natureza, em que este deve buscar uma relação harmônica com a mesma. Não questiona as relações sociais, políticas e econômicas do sistema capitalista vigente.

A macrotendência pragmática se estabelece no ambientalismo, uma corrente neoliberal, que utiliza o conceito de desenvolvimento sustentável para produzir um discurso economicista, de “poupar para as futuras gerações”, vendo o ambiental apenas como um recurso de produção e, a força de trabalho como uma matriz de exploração exponencial. Essa proposta educativa não propõe uma reflexão acerca do consumo de bens como ponto chave para uma análise totalizante das questões ambientais.

Já a macrotendência crítica traz conceitos de justiça ambiental e equidade social, questionando as desigualdades e injustiças do modelo de sociedade atual, buscando a problematização crítica da sociedade e dos modelos de vida. Entende-se o ser humano, não como centro, mas como inerente ao meio, e compreende que o ambiental não se separa do cultural e do social, portanto, busca superar o modelo neoliberal.

Para Sorrentino, Mendonça e Junior (2005), a educação ambiental crítica visa uma transformação social que supere as injustiças ambientais, as desigualdades sociais da apropriação capitalista e funcionalista da natureza. Torna-se, assim, necessária uma mudança de paradigma que

implica em uma revolução científica e política.

A educação ambiental deve ter como objetivo a formação para a cidadania, construindo possibilidades de ações políticas, engajando o coletivo para que de forma participativa e autônoma, busque superar a problemática em torno do meio vivido, cujo objetivo é o de promover a melhoria da qualidade de vida humana e das demais espécies e sistemas naturais com os quais compartilhamos o planeta, ao longo dos tempos.

No contexto deste trabalho a questão norteadora que pautou nossa pesquisa foi “quais são as visões dos educandos sobre a visita monitorada de Educação Ambiental no Jardim Botânico de Sorocaba?”. Com efeito, tal pesquisa objetiva trazer à tona as visões dos educandos sobre meio ambiente, educação ambiental e o papel da visita de EA monitorada para a formação da cidadania dos participantes.

## **PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A atividade desenvolvida foi proposta como parte da semana de estudos “Educação não tradicional”, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Nesta edição, o evento possibilitou aos participantes visitas educativas monitoradas à locais de educação não tradicionais, na região. A atividade colocada aqui em discussão foi uma visita ao Jardim Botânico “Irmãos Villas Bôas”, localizado no município de Sorocaba - SP.

O público que participou da visita foi composto por dez estudantes da faixa etária dos dezessete aos vinte e sete anos, dentre os quais: três são estudantes do ensino médio de uma escola pública de Sorocaba, dois são discentes de graduação em Pedagogia, dois são graduandos em Ciências Biológicas, dois são estudantes do curso de Engenharia de Produção e um é discente da Pós-Graduação em Geografia.

A visita monitorada pelos biólogos da instituição oferecida para todos os grupos que a procuram desenvolveu o seguinte roteiro: breve histórico do local, apresentação do jardim sensorial, do orquidário, do palacete de cristal que abriga pequenos fragmentos que representam biomas, do meliponário com criação de abelhas indígenas sem ferrão, de uma trilha educativa em um fragmento de mata local e, por fim, a realização de oficina de horta em garrafa pet.

Após a visita enviamos formulários online aos participantes contendo cinco questões, a fim de identificarmos suas visões sobre meio ambiente, educação ambiental e o papel da visita de EA monitorada para a formação da cidadania dos participantes, sendo as questões respondidas por sete deles. Os discentes não respondentes são dois do curso de Ciências Biológicas e um do ensino médio.



A partir das respostas do formulário, partimos para as análises dos dados sobre as visões dos estudantes acerca das representações sociais do meio ambiente (REIGOTA, 1998), de suas concepções de educação ambiental pautadas nas macrotendências de EA (LAYRARGUES e LIMA, 2014) e dos impactos da atividade em sua formação para a cidadania.

Tal análise foi fundamentada nos procedimentos teórico-metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALLIAZI, 2011) com base nas categorias a priori: “Representações sociais de meio ambiente”, “Concepções de Educação Ambiental” e “Impactos da visita monitorada de EA na formação para a cidadania”. Os trechos selecionados com base nas respostas dos educandos foram identificados a partir do sistema alfanumérico: E1, E2, E3, ..., E12 (E= Educando), a fim de preservar suas identidades. A ATD consiste da etapa de unitarização que permitiu a desconstrução dos textos do corpus; da etapa de categorização que propicia o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, tendo em vista o captar de um novo emergente mediante a etapa de comunicação, em que a nova compreensão pode ser comunicada.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MEIO AMBIENTE**

Esta categoria de análise dos dados emergiu a partir da análise das respostas dos educandos referente à questão 4 do roteiro de visitas “o que é o meio ambiente para você? Cite exemplos do que você considera ser parte do meio ambiente” e está fundamentada nas ideias de Reigota (1998).

O autor coloca em evidência o papel das Representações Sociais de Meio Ambiente, sinalizando que as mesmas perpassam por concepções ideológicas, políticas e culturais, em uma dada realidade, de forma a refletir nas opções teórico-metodológicas adotadas nos trabalhos educativos, tendo como pano de fundo o desafio de enfrentamento da problemática ambiental.

Reigota (1998) atenta para o fato de que Meio Ambiente seja predominantemente representado como Natureza, da qual os seres humanos não fazem parte – o que caracteriza as representações naturalistas de meio ambiente. Na compreensão de Torres (2010) isto sugere que a dicotomia existente entre natureza e sociedade-cultura ainda se faz presente nas concepções de mundo dos sujeitos, em tempos contemporâneos, ou seja, a construção de concepções integradas de mundo implica na superação da dicotomia sujeito-objeto, sociedade-cultura e natureza, Homens-mundo em Freire (1974) que tem fundamentado conhecimentos e práticas, ao longo do tempo.

Na mesma linha de pensamento naturalista, está presente a representação antropocêntrica de meio ambiente, o qual, segundo Reigota (1998), é visto como fonte substancial de recursos à sobrevivência dos seres humanos, visando sua qualidade de vida.

Para o autor ainda há uma representação social globalizante de meio ambiente, em que meio ambiente pode ser compreendido como “lugar determinado ou percebido onde os elementos

naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (REIGOTA, 1998, p. 14). Alguns exemplos advindos das respostas ao formulário:

É o espaço em que vivemos, com seu conjunto específico de recursos, como fontes de água como rios e mananciais, as espécies de plantas e os animais (E3).

Água, árvores, esgoto, poluição (E6).

O meio ambiente envolve todas as coisas vivas e não-vivas na terra, como fauna, flora e etc (E7).

Meio ambiente é tudo aquilo que é simples e complexo ao mesmo tempo. Pois, uma das coisas mais difíceis de fazer é colocar um equilíbrio entre o ambiente urbano e ambiente natural [...]. Concluindo, o meio ambiente é tudo aquilo que é vivo no entanto não recebe a atenção necessária nos dias de hoje...(E4).

Para E3 meio ambiente é o espaço em que vivemos com seu conjunto específico de recursos, os quais podem ser associados exclusivamente aos aspectos naturais do ambiente, sem a presença dos seres humanos. Para E6 meio ambiente também é representado por aspectos naturais como água e árvores, bem como por problemas decorrentes da ação humana no ambiente, como esgoto e poluição. E7 acaba por corroborar as representações acima apresentadas, e muito embora, pudesse ir além delas, não nos é possível saber o que poderia ser referente à ideia de “etc”. E4 faz menção às ideias de complexidade, de equilíbrio entre ambiente natural e urbano e, relaciona meio ambiente a tudo que é vivo. Embora seja possível relacionar a ideia de complexidade a uma representação mais ampla de meio ambiente, as noções de equilíbrio e vida remetem a uma representação social naturalista de meio ambiente.

Para E5 e E2:

Meio ambiente é o lugar que estamos, é onde os seres vivos se relacionam, é a minha casa, minha rua, aonde eu vou passear, a praia, a floresta, é tudo o que nos cerca... E as relações que acontecem nesse meio podem impactar todos os seres vivos (E5, grifo nosso).

Meio Ambiente é o conjunto de espaços naturais ou não, que abrange as relações dos seres vivos com um todo (E2, grifo nosso).

Novamente foi reafirmada a ideia de “lugar em que estamos, de tudo que nos cerca” (seres humanos), o que pode acenar para uma representação social antropocêntrica de meio ambiente, em que a espécie humana é tida como referência central em relação aos demais seres vivos. Todavia, no parágrafo seguinte há traços de suposta superação desta representação acrítica de meio ambiente, uma vez que E5 não deixa de considerar “as relações que acontecem no meio e seus impactos para os seres vivos”, de modo geral – ideia apresentada também por E2.

Para E1:

O meio ambiente é a dinâmica natural das paisagens em interação com as relações sociais de produção. Um lago, ou um prédio (E1, grifo nosso).

A nosso ver E1 é o único dentre os respondentes, que pode ser considerado como tendo uma representação social de meio ambiente globalizante, de acordo com Reigota (1998), uma vez que associa os aspectos naturais do ambiente aos sociais, ao considerar os ambientes naturais e construídos pelos seres humanos, bem como a dinâmica natural das paisagens em interação com as relações sociais de produção.

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esta categoria de análise dos dados emergiu a partir da análise das respostas dos educandos referente à questão 2 do roteiro de visitas “o que é educação ambiental para você e qual é a sua importância?” e está fundamentada nas ideias de Layrargues e Lima (2014). Obtivemos respostas como:

É prestarmos a atenção no nosso meio ambiente e cuidarmos dele. (E7).

É a disseminação de conhecimentos sobre o meio ambiente em que estamos inseridos, sendo importante para que possam ser tomadas atitudes mais responsáveis sobre o mesmo (E3).

Educação ambiental nada mais é que o componente que requer mais atenção nos dias de hoje a grande conexão com os novos equipamentos eletrônicos o que pode causar uma certa falta de interesse entre os jovens/adultos no que realmente estaria prejudicando a nossa sociedade. E aí que entra a educação ambiental, onde além de adquirir mais conhecimento de algo que normalmente não prestamos atenção podemos também corrigir os nossos atos por meio desse ensino, como por exemplo jogar coisas na rua é normal entre a grande parte da população, mas se essas pessoas que fazem isso tiveram um pouco mais de consciência e saber o que realmente isso pode resultar, provavelmente mudaria todo o jeito de pensar dela (E4).

E7 destaca a atenção e o cuidado com o meio ambiente. E3 aponta para a disseminação de conhecimentos ambientais e mudanças de atitudes. E4 acaba por reiterar a EA como veículo de aquisição de conhecimentos e de mudança de atitudes. Estas ideias podem ser associadas à macrotendência conservacionista de EA, uma vez que, se volta à aquisição de conhecimentos para a mudança de comportamentos e de atitudes, visando à conservação da natureza e dos recursos naturais. Compreende o ser humano como externo à natureza e, conseqüentemente, não questiona a estrutura social vigente, tornando as mudanças comportamentais e de atitudes, vazias de reflexão.

Para E6, a EA consiste em:

Respeitar o meio ambiente em que vivemos para assegurarmos um bom futuro para todos (E6).

Mais uma vez destaca-se a ideia de respeito ao meio ambiente com o diferencial de

assegurar um bom futuro para todos – o que pode nos levar ao entendimento de que à EA cabe construir um senso de responsabilidade socioambiental nos cidadãos para com as gerações futuras. Esta concepção de EA nos remete ao discurso do “desenvolvimento sustentável” que tem por base o ambientalismo de resultados que reforça também a mudança de ações em prol de uma conservação ambiental mascarada, mas que, por sua vez, está ligada ao neoliberalismo e não questiona o modelo de sociedade do consumo, maior causador da crise ambiental – o que pode ser associado à macrotendência pragmática de EA.

E2 e E5 sugerem possibilidades de superação com relação à vertente pragmática e de avanços na direção de concepções críticas de EA:

Acredito que a educação ambiental seja aquela que ajude os sujeitos a compreender sua relação com o ambiente, tanto natural quanto o construído pelos homens, visando um convívio sustentável (E2, grifo nosso).

Educação ambiental é essencial para que os sujeitos se reconheçam como parte da natureza, para que percebam que é onde acontece todas as relações... Que a educação ambiental não é só natureza mais tudo aquilo que nos rodeia, tudo o que nos cerca... E tudo o que rodeia implica diretamente em nossa vida, estamos em constante troca... É importante para que ele se conscientize e se posicione em relação ao que vive (E5, grifo nosso).

Em E2 podemos destacar o papel da EA como veículo de compreensão da relação humana com o ambiente natural e social, visando uma forma de vida sustentável, no tempo-espaço presente. Para E5 a EA consiste em veículo de formação de opiniões, de reconhecimento de que o ser humano é parte da natureza, onde as relações acontecem, mas destaca que EA não é só natureza, e sim, tudo o que nos rodeia, que estamos em constante troca e que se faz importante a conscientização e o posicionamento dos sujeitos frente ao mundo vivido. Portanto, é possível considerarmos que ambos os educandos apresentam indicativos de superação de concepções pragmáticas de EA, na direção da EA crítica. Por fim, para E1:

Educação ambiental é uma proposta pedagógica que estabelece a visão holística sobre o meio. É também uma visão de mundo (E1).

Muito embora, não explicitado pelo educando, é possível inferir que, ao mencionar a visão holística de meio ambiente, ele esteja considerando a abordagem das relações entre os aspectos naturais e sociais do ambiente, cujo debate em torno das relações de produção do modelo capitalista está aí implícito. Além de entender a EA como proposta pedagógica (dimensão da ação), também a concebe como visão de mundo, ou seja, que sua proposta pedagógica está fundamentada em uma determinada corrente epistemológica e filosófica. Com efeito, E1 é quem mais se aproxima da macrotendência crítica de EA, de acordo com Layrargues e Lima (2014).

## IMPACTOS DA VISITA MONITOR DA DE EA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Esta categoria de análise dos dados emergiu a partir da análise das respostas dos educandos referentes às questões 3 e 5, respectivamente: “a realização desta atividade foi importante para você e para o meio ambiente? Justifique sua resposta” e “qual significado teve a saída educativa (de EA) ao Jardim Botânico em sua formação como cidadão/educador?”. Seguem os relatos:

Sim, trouxe conhecimento prático de como agir sobre ele (MA). A saída me tornou mais consciente sobre a responsabilidade que tenho sobre o ambiente em que vivo (E3, grifo nosso).

Sim, [...] tive a oportunidade de através das coisas que aprendi, refletir sobre o meu dia a dia e de coisas que eu poderia fazer para melhorar o ambiente em si. [...] tem que contar a parte da conscientização que foi apresentada lá, coisas que no meu dia a dia antes provavelmente não faria, pois não sabia tal importância. Mas a visita [...] pode despertar uma curiosidade maior nos visitantes, que depois de sair de lá, podem querer buscar mais conhecimento sobre o que foi apresentado e assim mudar a sua forma de pensar sobre tais assuntos (E4, grifo nosso).

Sim. Conhecendo melhor o ambiente em que vivemos podemos cuidar. [...] devemos cuidar do meio ambiente em que vivemos (E6, grifo nosso).

Sim. Foi bom para o meio ambiente e para nós aprendermos a plantar e, se, colocarmos em prática podemos ajudar o meio ambiente. Sabendo mais sobre o meio ambiente e vendo a natureza, me faz olhar de outra forma o mundo e como devemos cuidar e preservar ele, como uma cidadã (E7).

De forma geral, é possível dizer que os respondentes afirmaram que houve contribuições da visita monitorada de EA em sua formação como cidadãos, outros como educadores. Neste sentido, vale comentar sobre o teor destes relatos.

E3 argumenta que a atividade lhe trouxe conhecimento prático e contribuições para a consciência sobre sua responsabilidade socioambiental local. E4 sinaliza que a atividade proporcionou reflexões pessoais sobre o dia a dia e para a melhoria do ambiente, ressaltando o papel da conscientização para assuntos que desconhecia sua importância. Também destacou o papel da experiência para o despertar da curiosidade dos participantes em buscar mais conhecimento e mudar suas formas de pensar. E6 destaca a importância de conhecer o ambiente vivido para melhor cuidá-lo e que é preciso cuidá-lo. E7 destaca que aprendeu a plantar (e isto pode ajudar o meio ambiente), que obteve conhecimentos sobre o meio ambiente o que lhe propiciou outra forma de ver o mundo e como cuidá-lo e preservá-lo.

De modo geral, em E3, E4, E6 e E7 foi possível observar uma perspectiva naturalista de meio ambiente voltada à preservação com destaque para a ideia de conhecer para melhor cuidar, bem como uma tendência conservacionista de EA focada na responsabilidade socioambiental do indivíduo para com o meio (REIGOTA, 1998; LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Na sequência, E2 e E5 sinalizam que:

Sim, principalmente, como futura professora e educadora, a atividade promoveu um crescimento na minha bagagem sobre o tema, o que, certamente, gerará um

impacto na minha vivência e atuação. A saída educativa certamente instigou a busca por maior entendimento do tema, visto a importância de conhecer o meio ambiente a fim de saber a melhor forma de intervir para nossa qualidade de vida e sustentabilidade (E2, grifo nosso).

Sim, [...] pude nessa experiência interagir com aquele ambiente, descobrindo meu lugar e notando coisas ao meu redor, antes passadas despercebidas. [...] A saída educativa mostrou o quanto devemos estar preocupados e ter esse olhar sensível, reflexivo e crítico sobre cada assunto que se apresenta a nós. [...] foi muito mais do que saber as características e curiosidades das coisas lá apresentadas, mas para além disso perceber o quanto se tem que aprofundar sobre o tema que é tão importante para cada um de nós (E5, grifo nosso).

Repensar a minha prática docente (E1).

Para E2 a atividade acrescentou conhecimento sobre o tema e instigou maior compreensão da temática, tendo em vista conhecer o meio ambiente para nele intervir visando qualidade de vida e sustentabilidade. E5 sinaliza para a criticidade necessária para os assuntos abordados em um processo educativo, deixando claro que concebe o conhecimento como processo e não como produto. E1 destaca que a experiência propiciou repensar sua prática docente, ou seja, que a partir da reflexão sobre a prática é possível encontrar seus limites e buscar novas formas de desenvolvê-la.

De modo geral, consideramos que em E2, E5 e E1 há elementos que caracterizam uma compreensão de conhecimento como processo, ou seja, que este não está pronto e acabado, mas em processo de construção e, que a reflexão leva a patamares de ação e, portanto, esta parece se aproximar de uma perspectiva dialética de conhecimento e de ação, ou seja, de práxis - o que vai ao encontro da macrotendência crítica de EA (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a maioria dos educandos participantes (e respondentes do formulário) da visita monitorada de EA ao Jardim Botânico Irmãos Villas Bôas, situado no município de Sorocaba, apresenta uma representação social naturalista de meio ambiente e uma concepção de EA conservacionista, que dissocia natureza de sociedade e cultura e não considera o modelo de produção capitalista como o cerne do debate em torno da crise ambiental. Para eles, mudanças de atitudes e de comportamentos individuais, bem como a consciência dos problemas ambientais já caracterizam em si, uma proposta de educação ambiental.

Todavia, não é possível desconsiderar a presença de educandos que aparentemente estão em processo de superação de tais visões de meio ambiente e de EA. E por fim, podemos considerar a presença de ao menos um educando que parece conceber meio ambiente e EA, em sua vertente crítica.

Com relação à visita de EA monitorada por biólogos da instituição, para a maioria dos educandos, a mesma consistiu em uma atividade que trouxe conhecimentos e práticas importantes para propiciar mudanças em sua forma de lidar com o meio ambiente, uma vez que, concebem os aspectos voltados à preservação ou ao uso “sustentável” dos recursos naturais, como os pontos chave das questões ambientais e, portanto, da EA. Neste sentido, segundo eles, tal atividade contribuiu em sua formação para a cidadania. De modo geral, os dados permitem inferir que, na visão dos educandos, atividades pontuais de EA, a exemplo, de obter maior conhecimento na área ambiental, com ênfase em seus aspectos naturais (sobre o jardim sensorial, o orquidário, o meliponário, os fragmentos do ecossistema local e à oficina de plantios de mudas em garrafas PET), carregam, potencialmente, elementos que contribuem para a formação da cidadania.

Ressaltamos que, em nossa compreensão, muito embora, atividades de EA voltadas aos aspectos naturais do ambiente tenham potencialidade formativa para a cidadania e para a formação de educadores, tal ênfase por si só não basta para a construção de visões críticas de meio ambiente, de educação ambiental e de seus impactos para a formação da cidadania dos educandos, uma vez que, deixa de lado a discussão em torno das distintas dimensões do ambiente (social, econômica, política, cultural, epistemológica e outras) que estão por trás da problemática ambiental.

Com efeito, a EA que se pretende crítica, necessariamente, carece de reflexões- ações que permeiam as relações entre natureza, sociedade e cultura. E, se formos mais além, segundo Torres (2010) e Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), uma proposta de EA crítico-transformadora voltada para a transformação cultural e social, necessariamente, deve adotar como tema gerador, as situações-limite (FREIRE, 1974) (contradições sociais vividas/concebidas pelos educandos que estão participando do desenvolvimento da proposta de EA), obtidas mediante processos de ação-reflexão-ação que permitam a superação das visões ingênuas em torno da problemática ambiental, na direção da efetivação da práxis ambiental freireana (conscientização), que se volta à transformação da realidade (pautada pelas relações homens-mundo no contexto do modelo de produção capitalista excludente, desigual, injusto e opressor).

Por fim, esta pesquisa aponta para a necessidade da efetivação de processos formativos de EA em uma perspectiva crítico-transformadora (TORRES, 2010; TORRES, FERRARI, MAESTRELLI, 2014), tanto no âmbito da educação não tradicional, a exemplo de espaços como estes com visita monitorada de EA, como no âmbito da educação formal em nível básico e de graduação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LAYRARGUES, Philippe Pompier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências**

**político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p.23-40, jan. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 19/03/2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: Possibilidades e Limitações.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em:

<[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000147&pid=S1414-753X201100020000400039&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S1414-753X201100020000400039&lng=es)>. Acesso em: 07 de março de 2018.

SORRENTINO, Marcos. MENDONÇA, Rachel Trajber Patrícia. JUNIOR, Luiz Antonio Ferraro. **Educação ambiental como política pública.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em:

<[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200010)> Acesso em: 10 de março de 2018.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana.** 2010. 456 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia R. P. **Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana.** In: Carlos Frederico B. Loureiro; Juliana Rezende Torres. (Org.). Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2014, v. 1, p. 13-80.



## UMA BELA MANHÃ NA EMEF AMORIM LIMA: SINGELAS IMPRESSÕES

Vitória E. Pignatari Nakadaki

Graduanda do curso de Pedagogia UFSCar Sorocaba

Vida e organicidade. Este é o clima que se encontra numa manhã de quarta-feira, precisamente dia 04 de Outubro de 2018, na EMEF Desembargador Amorim Lima, ou apenas ‘Amorim Lima’ como é conhecida nacionalmente. Até então, eu e meus companheiros viajantes carregávamos alguns pré-conceitos, recordações e comentários de singelas pesquisas a respeito da escola; portanto, a mente se encontrava aberta, entusiasta e curiosa, perguntando-se: “Que escola é essa?”. A fim de responder a esta questão, serão traçados alguns pontos destacados pela visita educativa realizada na data mencionada e através do olhar de estudantes de Licenciatura em Pedagogia desejosos por uma educação inovadora e verdadeira.

Pois bem, o que há de tão de diferente nessa escola para inquietar e atrair multidões de educadores? A princípio, vale destacar que Amorim Lima é uma escola pública, localizada na Vila Gomes - São Paulo/SP, fundada em 1956; porém, seu nome e endereço atuais foram firmados por meio de Decretos somente em 1968, época em que a escola detinha moldes tradicionais comuns. Somente após a chegada da nova e atual diretora, Ana Elisa Siqueira, em 1996, que o Projeto Político Pedagógico e toda a estrutura escolar vigentes fundaram suas bases, em um processo de rupturas, coragem e crescimento coletivo fundamentado e inspirado na Escola da Ponte, em Portugal.

A visita educativa, por sua vez, foi guiada por dois jovens estudantes, da própria escola, os quais receberam-nos de forma muito amistosa e natural, bem como todos os demais profissionais e alunos presentes. Um adendo interessante é o fato de que, por fora, a escola é toda murada e se assemelha com a maioria das escolas públicas brasileiras, no entanto, tal semelhança é meramente superficial. As cores, as pinturas vibrantes e as mensagens contidas em seus muros externos e paredes internas se destacam em seus mínimos detalhes, tal como a obra de pequenos azulejos quadrados pintados livremente pelos alunos exposta na entrada da escola e que se faz como um belo quadro, alvo de belíssimas fotografias.

Pela janela de um turista todas as coisas lhe atraem e ensinam, e assim era a caminhada pela escola, a qual iniciamos (o grupo do qual fiz parte, pois nos dividimos em dois grandes grupos, cada um guiado por um aluno, já citados) pela região aberta da escola, o que contempla: largos pátios com e sem quadras poliesportivas; pista de skate; uma belíssima horta comunitária, cuidada e mantida por toda a comunidade escolar; vegetação e árvores à disposição de todos; sobretudo, presentes estavam crianças de diversas idades unidas a brincar - sem distinção e divisão de classes escolares -, outras,

no entanto, até se davam o prazer de permanecer num estado de reflexão sem que ninguém as interferissem.

Assim se dá o clima escolar, todos misturados (pelo olhar tradicional, beira à desordem), porém vibrantes e da sua maneira organizados. “De início, a principal sensação foi de estranhamento por conta da organicidade da escola [...], porém essa sensação logo é substituída por encantamento conforme fui entendendo a funcionalidade dos espaços e responsabilidades da comunidade escolar.” (VISITANTE G, 2017)<sup>10</sup>

Pois bem, Amorim Lima destaca-se pela quebra do paradigma das séries escolares, rígidas e uniformes. A escola trabalha e se fundamenta no princípio da autonomia e da coletividade solidária, do desenvolvimento grupal e de um compromisso constante com o conhecimento e aprendizagem. Ou seja, em termos tangíveis a escola possui dois grandes salões, as “salas de aula”, sendo um dos salões para os alunos do Ciclo I (2º ao 5º ano) e o segundo para alunos do Ciclo II (6º ao 9º ano) - local em que os grupos se reúnem para desenvolverem seus roteiros de estudo, com cerca de 5 a 6 professores para sanar dúvidas ou compartilhar do saber ali posto. O primeiro ano de alfabetização é desenvolvido à parte destes salões, com uma metodologia diferenciada, conforme relatou-nos nossa guia.

É válido destacar que, cada educando possui seu roteiro de estudo, o qual contém uma série de conteúdos, das mais variadas áreas, que devem ser desenvolvidos ao longo do ano, por meio de pesquisas e atividades diversas. Não há uma linearidade a se seguir, o aluno tem liberdade para escolher por qual assunto quer iniciar seus estudos e por qual meio o fará, seja com recursos eletrônicos e/ou livros (ambos disponíveis em sala). Também não há provas e notas. A avaliação da aprendizagem se dá por meio de portfólios que são elaborados constante e gradativamente ao longo do curso, conforme o desenrolar dos roteiros e a qualidade dos mesmos; participação e envolvimento dos alunos na vida escolar também são critérios de análise adotados pelos tutores que os acompanham em seu progresso cotidiano e individual, pois o ritmo de cada um é respeitado.

Uma questão que chama a atenção em meio à esses salões é a homogeneidade construída, docentes e alunos se relacionam numa equidade que parece não haver distinção de funções ou estratos hierárquicos na relação pedagógica. Todos aprendem entre si e com o outro, que não necessariamente terá a mesma idade ou estará no mesmo “estágio” de conhecimento que você. “[...] Não se vê ou está

---

<sup>10</sup> Os alunos, que compunham o corpo de visitantes à EMEF Desembargador Amorim Lima, manifestaram-se, formal e anonimamente, a respeito da visita educativa por meio de questionário (pensado pela equipe organizadora da IX Semana da Pedagogia UFSCar *Campus* Sorocaba de 2017) que continha questões sobre: o local visitado, expectativas e impressões; educação, processos educativos identificados; e, sobre o surgimento ou não de aprendizado com a visita em si. Cada participante, então, foi e será aqui identificado por uma letra do alfabeto.

camuflada a hierarquia, os alunos se mostram à vontade para serem o que de fato são.” (VISITANTE X, 2017)

As relações de confiança, democracia e liberdade ampliada refletem em alunos autônomos em seu desenvolvimento e alunos mais críticos em relação ao seu contexto. Um exemplo real é a jovem que nos guiou pela escola, mostrou-se bem aberta a expor suas opiniões, elogios e críticas ao próprio sistema educativo em que está inserida. A ausência de medo e a segurança são resultado das práticas inovadoras e plurais, as quais fortalecem também o corpo docente, além de incubir-lhes desafios diários, tais como a necessidade de um trabalho articulado, em que valores e metodologias diferenciadas precisam estabelecer um objetivo comum, a melhor formação dos alunos e um ambiente escolar saudável.

Para além dos roteiros, há diversas outras salas de tecnologias e experimentos, laboratório de ciências, biblioteca circulante<sup>11</sup> que conta com o apoio de pais para sua manutenção e atendimento à comunidade, festas comunitárias, feiras científicas, capoeira, aula de violino, cursinhos preparatórios, muita dança, maracatu, coral, oficinas culturais, entre outras atividades significativas que contam com mutirões para sua realização, sempre aberto à toda comunidade. Ademais, no sábado que precedia ao dia de nossa visita realizou-se a Festa da Cultura, com o tema ‘Games e Tecnologia’, tema esse votado em assembleia, cuja ocorrência é esporádica, porém de extrema importância para todo o coletivo, sobretudo para os alunos, os quais possuem voz ativa.

A estrutura física escolar, contudo, evidencia a coragem e luta de toda a equipe - apesar de ser uma instituição pública, dependente de verbas limitadas e não expressivas, fizeram-na uma boa escola, com instalações de qualidade e disponibilidade de materiais que ampliam as possibilidades criativas das crianças e dos jovens. A busca e conquista de parcerias foram determinantes nesta questão, bem como o desejo de transformar, o que fez do rudimentar um exemplo de escola e gestão. A Associação de Pais e Mestres (APM) também se faz essencial na realização dos projetos e na construção da escola tal como ela é atualmente. A participação e a democracia, portanto, são vistas claramente nos corredores e nas realizações da EMEF Amorim Lima. Meus colegas viajantes também têm algo a dizer sobre isso:

“Confesso que à primeira impressão me pareceu, em alguns momentos, uma escola meio bagunçada. [...] No entanto, posteriormente, percebi que era uma ‘bagunça organizada’, uma ‘bagunça’ que funciona.” (VISITANTE J, 2017)

“[...] O quanto é indispensável proporcionar autonomia para que a criança construa seus conhecimentos e percorra seus caminhos com responsabilidade e segurança.” (VISITANTE C, 2017)

---

<sup>11</sup> Espaço no qual houve um rico debate entre nós visitantes e a diretora Ana Siqueira, receptiva e espontânea à todas as questões, que de uma maneira singela e sucinta estão aqui colocadas.

“O próprio depoimento da aluna que nos apresentou a escola demonstra como é possível desenvolver processos educativos de qualidade [...] sem criar um nível doentio de competitividade, pressão e alienação nos alunos.” (VISITANTE G, 2017)

Mas, “[...] como é difícil romper com o sistema tradicional, já que ele ainda se demonstra presente em algumas ações da escola.” (VISITANTE M, 2017)

No entanto, “[...] mais do que aprendizado, a visita me deu mais esperança. Saber que as coisas podem ser diferentes dá vontade de continuar.” (VISITANTE E, 2017)

Por esse contexto e perspectiva, evidencia-se a legitimidade do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual é amparado legalmente e atende aos parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), porém, à seu modo singular e possível de ser e fazer. Sim, é possível uma escola que questiona o currículo rigidamente posto e que inclui verdadeiramente o aluno e sua família como protagonistas de sua própria história e de uma escola que faz sentido, ainda que para tanto seja necessário confrontar diariamente com os moldes tradicionais enraizados socialmente. “Se ainda tinha alguma dúvida se era possível ter uma educação libertadora, democrática e autônoma, fugindo o máximo possível do modelo tradicional vigente, agora não tenho mais.” (VISITANTE J, 2017)

## ASSENTAMENTO IPANEMA IPERÓ

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes  
Docente da UFSCar *campus* Sorocaba  
Centro de Ciências Humanas e Biológicas

O onibus sai quase no horário, esperamos um pouquinho os estudantes indígenas terminarem de almoçar, dois Xavante-Awe'Upteba, que vão conosco. E seguimos para Iperó: vamos para um assentamento de sem-terra que ocupou uma área da Fazenda Nacional de Ipanema; ocupação que acabou operando como uma zona de amortecimento para outra ocupação na área, sem-teto que hoje formam um grande bairro periférico, George Oeterer, ou “Jojetete” como o chamam seus moradores. Eu conhecia essa história, conhecia a Fazenda Ipanema e as pessoas do ICM-Bio lá sediadas, conhecia o Jojetete onde fiz algumas atividades com moradores, mas nunca tinha ido ao assentamento -embora já tivesse, inclusive, conversado com alguns assentados que estudaram em nossa instituição. A oportunidade de acompanhar essa visita, como uma das atividades da semana da Pedagogia, chegou-me como um presente: era finalmente a oportunidade de conhecer o assentamento de Iperó. Eu sabia que diversos lotes iniciaram uma prática agroecológica de produção, filhos dos primeiros ocupantes que estudaram em nível superior levaram as novas formas de cultivo, professores assessoraram a implantação dos sistemas: vamos ouvir as histórias de ocupação e resistência, de práticas agroecológicas, das transformações da vida.

O onibus atrasa um pouco, se perde pelo emaranhado de estradinhas de terra, ninguém sabe ao certo o caminho; mas chegamos. Somos recebidos num galpão, lideranças, assentados. Mulheres e homens, e histórias. Sentamos em uma grande roda, as lideranças contam a história da ocupação, do medo inicial, das dificuldades, da presença ostensiva da polícia e da marinha (vizinho ao assentamento está o ARAMAR, um centro de pesquisas nucleares da marinha brasileira): um cenário complexo em que mulheres e homens, agricultores e não, lutaram pelo seu pedaço de terra. Os estudantes perguntam, as lideranças respondem. Os dois Xavante-awe'upteba observam, atentos, mas não falam nada. Pergunto-me o que eles estão achando de tudo aquilo. Um deles, recém chegado de sua aldeia no Mato Grosso para estudar pedagogia, mal compreende o português, calculo que ele não deve estar entendendo muito da história, embora com certeza entenda o que se passa ali. Os demais perguntam, conversam. Finalizamos com um lanche, antes de seguir para um dos lotes, onde veremos as práticas agroecológicas.

O lote é de uma das lideranças, situa-se na margem de uma pequena represa. O senhor nos conta que só pode dar atenção a sua terra nos últimos anos, pois esteve envolvido nas disputas

políticas, era um dos representantes dos assentados, viajava muito: é um sistema agroecológico ainda recente, em transição: há uma mata nas margens da represa, ele nos conta que foi plantada há cerca de 6 anos; ha uma horta, um pomar proximo à casa e arvores frutíferas, principalmente goiabeiras, espalhadas pela propriedade, uma roça com milho, mas que devido a estiagem não produziu bem nessa safra, e uma área ainda com pasto de braquiaria, que originalmente cobria todo o lote. Galinhas, patos, porcos num pequeno chiqueiro. O senhor vai mostrando a terra, conta mais da história de cada pedaço, dos vizinhos, dos conceitos de agrofloresta que está implantando; conta das plantas, da qualidade do solo ao incorporar matéria orgânica, dos ciclos. Os estudantes escutam, perguntam, comentam. Aprendizados acontecem. O motorista do onibus tem horario, há outro transporte que vai fazer, tem que sair 16h. Mas também o motorista acaba envolvido nas histórias, acaba telefonando na cooperativa e acha outro onibus para o outro frete, ficamos mais tranquilos para acompanhar o senhor que explica o que vai ser, apontando para os lugares com mãos de sonho e olhos diáfanos de futuro: onde a horta biodiversa, onde a agrofloresta no lugar do pasto, onde as árvores frutíferas. Agora que os títulos estão assegurados ele pode dedicar-se à terra, pode fazer florescer seu sonho, e de sua esposa.

O sol vai tocando o horizonte quando deixamos o assentamento. Despedidas, promessas de novas visitas, agradecimento. Na volta todos os estudantes conversam mais, trocam impressões: a certeza que foi uma visita muito significativa para todos. Eu volto satisfeito, não apenas por ter finalmente conhecido o assentamento de Iperó, mas também (e principalmente) pela oportunidade de conhecer de perto uma liderança que lutou para que a ocupação tivesse sucesso, e o seu lote, onde se constrói a possibilidade de uma agricultura familiar diferente do paradigma tradicional, de monoculturas, insumos e venenos, mas pautada nas relações ecológicas da teia da vida sobre a Terra. Os estudantes conversam enquanto o onibus atravessa as estradas de chão, depois asfalto, e chega às ruas periféricas de Sorocaba: conversam sobre tantas coisas que aprenderam nesse dia.

## PEDAGOGIA WALDORF: UM OLHAR CARINHOSO PARA O OUTRO E PARA O MUNDO

Mariane Ribeiro da Cruz<sup>12</sup>

79

A Pedagogia Waldorf é uma vertente educacional, desenvolvida no ano de 1919 por Rudolf Steiner, filósofo, educador e um dos fundadores da Antroposofia – Ciência Espiritual que permeia o trabalho pedagógico desta proposta pedagógica.

Gosto de falar que a Antroposofia me encontrou, foi em meio a uma conversa corriqueira que me interessei e fui pesquisar um pouco mais e mais, e mais... E hoje faço parte do corpo pedagógico da Escola Micael de Sorocaba.

A autoeducação e o autodesenvolvimento foram para mim, um dos principais aspectos que a Pedagogia Waldorf me possibilitou. Ao longo desta jornada aprendi que só é possível atuar no outro, quando você consegue olhar para si mesmo e compreender suas dificuldades e limitações. Pois a criança está ali todos os dias para te ensinar algo, para te provar que nós não somos perfeitos, tampouco que temos o controle de tudo, isso não somente nos momentos desafiadores, mas também nos momentos de alegria e diversão. Esses momentos intensos nos permitem crescer enquanto seres humanos e as crianças veem ao mundo para nos mostrar que as coisas podem ser mais leves, basta a gente está atento aos sinais que elas nos dão. Digo isso pois no decorrer desses três anos e meio que atuo como professora eu aprendi muito sobre as crianças, sobre os adultos, sobretudo sobre a minha própria pessoa.

Pois foi justamente olhando para eu mesma com um olhar atento e carinhoso que eu consegui olhar para o outro com essa mesma empatia e esse mesmo carinho. Obviamente que tudo isso ainda é um grande processo, mas tenho para mim que essa foi a chave que eu encontrei para que eu pudesse realizar um bom trabalho dentro e fora de sala de aula. Na tentativa de ser alguém melhor todos os dias.

Toda manhã quando recebemos as crianças temos em mãos uma grande missão – fazer com que aquele dia seja repleto de amor, empatia e aprendizado.

No Jardim de Infância Waldorf não se trabalha com alfabetização e eu costumo dizer que primeiramente “alfabetizamos” o corpo físico da criança, ou seja, criamos ambientes e possibilidades para que cada uma delas possa desenvolver suas habilidades, que se arrisquem, que corram, pulem, saltem, arrastem-se e assim por diante. A criança na primeira infância é intensamente e inteiramente

---

<sup>12</sup> Professora na Escola Waldorf Micael de Sorocaba. Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) *campus* Sorocaba/SP. Concluindo o curso Fundamentação em Pedagogia Waldorf pelo Instituto Impulso de Formação em Bauru/SP.

movimento, desta forma, meu trabalho pedagógico é o de proporcionar ambientes e diferentes possibilidades para que se movimentem com diversão e qualidade.

O planejamento e conteúdos pedagógico são norteados pelas estações do ano, apresentando para as crianças de maneira simples e intensa as belezas e qualidades que cada estação pode nos proporcionar como vivenciais e conteúdo.

O brincar é livre é o conteúdo principal desta filosofia, nosso ritmo diário é muito orgânico e as crianças vivenciam as atividades propostas, com muita leveza e respeito. Elas participam de todos os processos diários, colaboram no preparo do lanche, das organizações das atividades, arrumação dos brinquedos, brincam, cantam e se divertem de maneira genuína.

Todos os dias aprendemos coisas diferentes, juntos. Há uma relação entre professor/aluno muito verdadeira e intensa. As famílias são bastante participativas e esse é também um grande diferencial desta pedagogia. As crianças sentem que todos nós estamos ali, presentes, em prol da sua saúde e pleno desenvolvimento. Respeitando cada etapa e processos, cada criança é vista como um ser único, repleto de diferentes habilidades e olhares para o mundo. E nosso cuidado é justamente olhar para cada criança e perceber quem ela é verdadeiramente, e o que podemos aprender com ela e não ao contrário.

Atuar na educação realmente é uma profissão gloriosa, sobretudo com a Educação Infantil. As crianças são seres especiais, que muitas vezes nos diz muito através do olhar, basta estarmos abertos e atentos para perceber o que esses pequenos olhos nos dizem. E Talvez esse seja o grande desafio da contemporaneidade – estar atento e presente de corpo e alma–, uma vez que vivenciamos tempos difíceis, de desrespeito e desamor. Haja coragem para continuar.

Sabemos o grande desafio que é estar na educação , pois a criança na primeira infância não está tão somente interessada no que você sabe, mas principalmente em quem você é e em como você atua no mundo, nas verdades que estão dentro de você, talvez essa seja para mim o grande desafio da educação – a autoeducação.



# ENSAIOS VISUAIS

## Fotos e Ensaios da Semana

### **Ensaio Leticia Araújo.**

#### **Mesa de Abertura da IX Semana da Pedagogia e Conferências de Abertura.**



*Não há barreira, bloqueio ou parafuso que você possa impor à liberdade de minha mente.*

*– Virginia Woolf*



*A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias.  
A infância é quando ainda não é demasiado tarde.  
É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar.  
Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.  
- Mia Couto*



## Quem conta um conto...



84

*Quando as crianças brincam  
E eu as ouço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.  
- Fernando Pessoa*



## Cultura Indígena Xavante

*Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos. Mas não há hoje no mundo muro que separe os que têm medo dos que não têm medo. Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do sul e do norte, do ocidente e do oriente.*

- Mia Couto

85



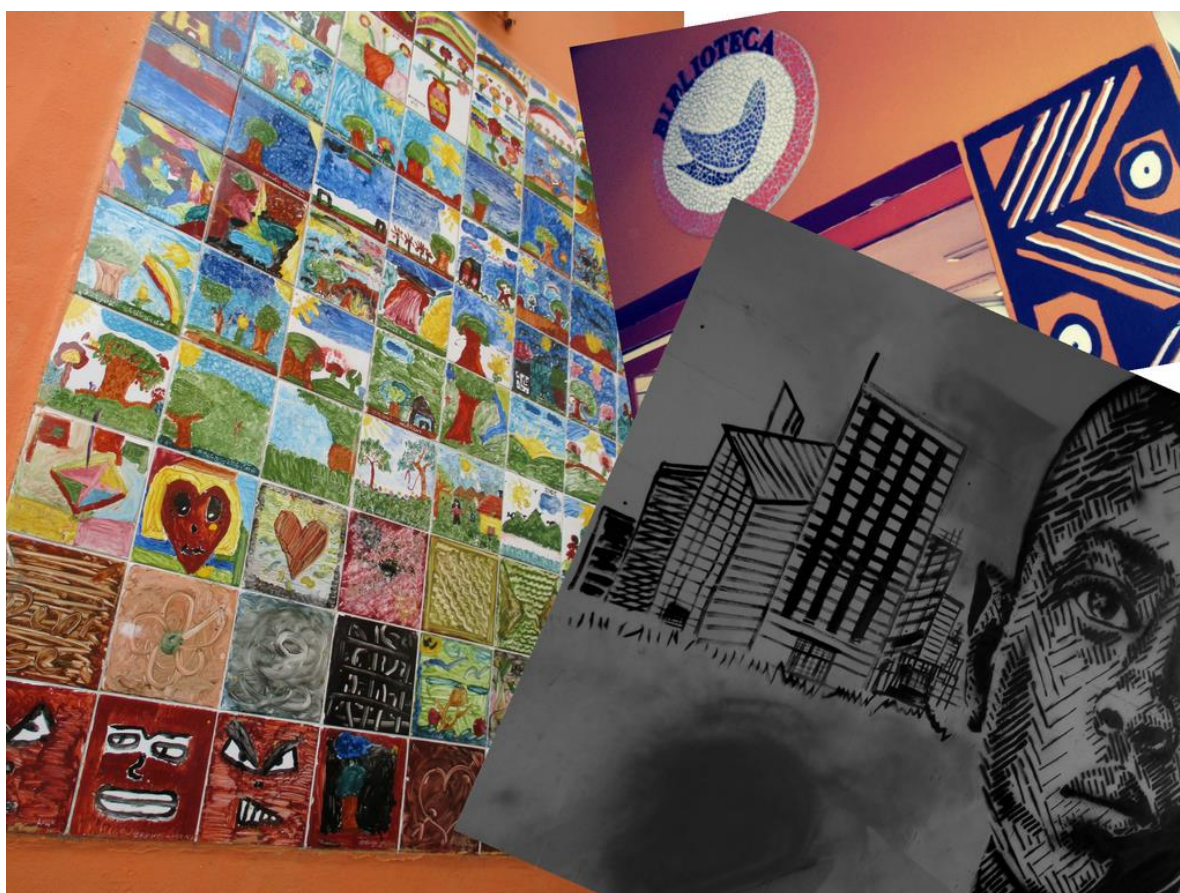
## Projeto Bunekas





*O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
- Guimarães Rosa*

**Foto-Ensaio de Vitória Pignatari Nakadaki.  
Saída Educativa para a EMEF Amorim Lima**



*No retrato que me faço  
– traço a traço –  
Às vezes me pinto nuvem,  
Às vezes me pinto árvore...  
Às vezes me pinto coisas  
De que nem há mais lembrança...  
Ou coisas que não existem  
Mas que um dia existirão... [...]  
- Mário Quintana*



*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

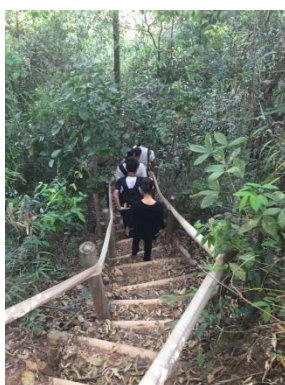
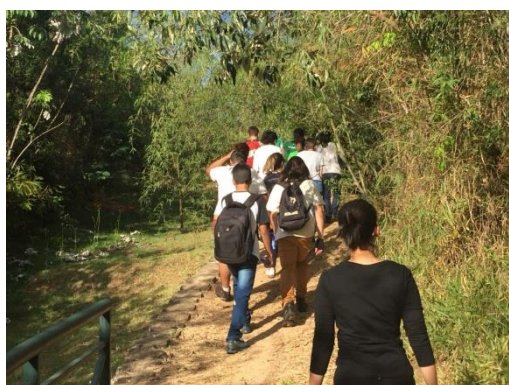
*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*- Rubem Alves*



**Foto-Ensaio de Bruno Rodrigues Pedroso.**

**Saída Educativa para o Jardim Botânico “Irmãos Villas - Bôas**



“Nunca existiu uma pessoa como você antes, não existe ninguém neste mundo como você agora e nem nunca existirá . Veja só a respeito que a vida tem por você! Você é uma obra de arte – impossível de repetir, incomparável, absolutamente única.”

OSHO

“As pessoas não são más irmão, elas só estão perdidas. Ainda há tempo”

CRIOLO



“Gentileza gera gentileza”

POETA GENTILEZA

“As rosas não falam, simplesmente exalam o perfume que roubou de ti”

CARTOLA

“A educação não transforma o mundo. A educação transforma pessoas e  
pessoas mudam o mundo.”

PAULO FREIRE

## Foto-Ensaio de Bruno Rodrigues Pedroso. Saída Educativa para Quilombo Cafundó



“Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos”.

NELSON MANDELA

“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-lá”.

DJAMILA RIBEIRO

### Foto-Ensaios de Lucia Lombardi

**SESC Curumim, com Alan Pablo Cesar Pereira Kuniyoshi, Andreia Maria Ferreira Reis; Beatriz Cadario Fortes; Fabricio Moraes de Castro Filosi Cesar, Fernando Ribeiro e Lucas Lannes Machado de Melo.**



### Saída Educativa para a Escola Waldorf Micael de Sorocaba, recebidas pelas professoras Mariane Ribeiro e Camila Fornazieiro



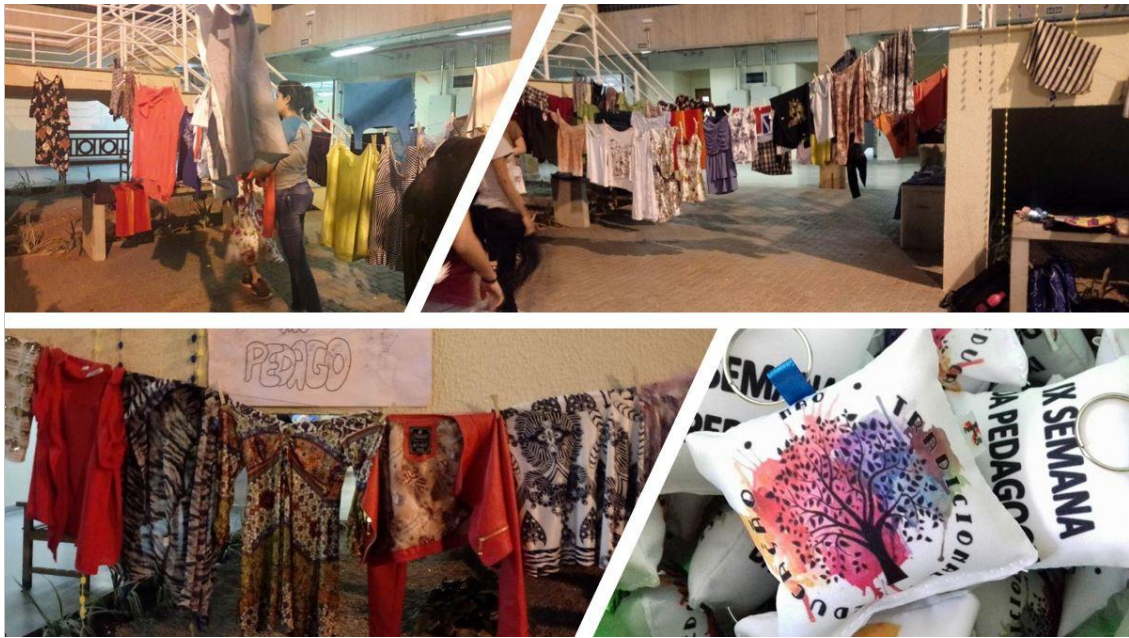
**Pré-campo no Assentamento da Fazenda Ipanema em Iperó, em 19 de Setembro de 2017**



**Musicalização, com Mércia Mathias**



## Brechós.



94

## Cafés e Recepção



# COMUNICAÇÕES ORAIS

95

## A IMPORTÂNCIA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO DOCENTE

**Fábio Alexandre Tardelli Filho**

Mestrando em Educação. Professor da rede estadual de ensino.

UFSCar-So. *E-mail:* f.a.tardelli@gmail.com

**Keyla Priscilla Rosado Pereira**

Mestranda em Educação. Professora da rede estadual de ensino.

UFSCar-So. *E-mail:* keylarosado@gmail.com

96

**Resumo:** Objetiva-se com este trabalho apresentar, de maneira breve, a importância do conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos, norteadores do trabalho pedagógico, assim como a concepção Savianina acerca dos paradigmas teórico-pedagógicos críticos e não-críticos, na busca pelo desenvolvimento de uma atividade educativa realmente emancipatória, não pautada no senso comum, que possa formar sujeitos capazes de não apenas mudar sua realidade enquanto indivíduo, mas também “subverter” a formação (do outro, para o docente, ou de si mesmo, para o discente), para uma que não seja alinhada ao e, assim, sustentáculo do status quo.

**Palavras-chave:** fundamentos teórico-metodológicos, trabalho docente, formação, educação crítica.

**Abstract:** The objective of this work is to briefly present the importance of the knowledge of the theoretical-methodological foundations, guiding of the pedagogical work, as well as the Savianian conception about the critical and non-critical theoretical-pedagogical paradigms, in the seek for the development of an really emancipatory educational activity, do not based on common sense, that can form subjects capable of not only changing their reality as an individual, but also "subverting" formation (of the others, for the teacher, or of himself, for the student) to another one that is not aligned with and thus sustains the status quo.

**Keywords:** theoretical-methodological foundations, teaching work, formation, critical education.



## INTRODUÇÃO

Se concebermos o trabalho docente como prática social consciente, não-alienada, que conduz a função da escola para a formação de um indivíduo que saiba “fazer-se” e “dirigir-se” (GRAMSCI, 1977), repensar o trabalho pedagógico, a fim de buscar compreender melhor o ofício do professor, possui a indispensabilidade do entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos para a elaboração dos Planos de Trabalho Docente.

Partindo da premissa que não existe “neutralidade” e que a ausência de referenciais não significa a nulidade destes, o desenvolvimento da atividade educativa assim como o objetivo desta se dará com base nesse referencial, nessa visão de mundo. Assim, compreendendo a profissão de educador como uma prática social e que é por meio da educação que se pode intervir na realidade social, modificando-a, consideramos o referencial do docente como ponto basilar de sua prática/trabalho.

Apresentaremos, de maneira breve, a importância do conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos, norteadores do trabalho pedagógico, assim como a concepção Savianina acerca dos paradigmas teórico-pedagógicos críticos e não-críticos, na busca pelo desenvolvimento de uma atividade educativa realmente emancipatória, não pautada no senso comum<sup>13</sup>, que possa formar sujeitos capazes de não apenas mudar sua realidade enquanto indivíduo, mas também “subverter” a formação (do outro, para o docente, ou de si mesmo, para o discente), para uma que não seja alinhada ao e, assim, sustentáculo do *status quo*.

## MÉTODO, METODOLOGIA E TRABALHO DOCENTE

O ensino nada mais é que a socialização do conhecimento. Essa socialização deve visar que o indivíduo tenha um conhecimento abrangente sobre si e o mundo ao redor, mas que este conhecimento ultrapasse o senso comum (*doxa*, para os gregos, ou seja, aquilo que está na aparência, que não atingiu a essência, *epistheme*, e que, em seu viés “não-sadio”, está/pode estar alinhado à ideologia dominante) e, também, sua “bagagem” de vida (*sofia*, “conhecimento do espírito”). Neste sentido, o ensino deve proporcionar a apropriação do conhecimento epistêmico (ou seja, reflexivo e

---

<sup>13</sup> Para esse debate sobre senso comum, baseamo-nos na concepção de ideologia referenciada por Mészáros, em "*O Poder da Ideologia*", na qual o autor aponta que "nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de sermos levados a aceitar, absolutamente sem questionamento, um determinado conjunto de valores a que se poderia opor uma perspectiva alternativa muito bem fundamentada, juntamente com as consequências práticas que nele mais ou menos implícitas" (MÉSZÁROS. 1996, p.13). Neste sentido, tomamos como núcleo "não-sadio" do senso comum essa afinidade com a ideologia dominante, não partindo, assim, de uma concepção "arrogante" acerca do conhecimento não-científico.

rigoroso) ao educando. A socialização do conhecimento (trabalho docente) sempre estará alinhada a algum fundamento teórico-metodológico (visão de mundo) e seguindo algum paradigma didático-pedagógico (teoria pedagógica).

Entendendo que o trabalho do docente reflete sua visão de mundo, ou seja, este tem base em um referencial teórico-metodológico (nem sempre o docente tem compreensão dessa importância ou de que ele próprio parte de um referencial, normalmente reprodutivista ou não crítico/ tradicional, por não ter entendimento de sua potencialidade como agente transformador, ou seja, a ausência ou clareza de seus referenciais não significa a nulidade destes), o trabalho pedagógico e o objetivo deste serão motivados por essas concepções. Neste sentido, tanto o discente, mas, principalmente, o docente, não são, em momento algum de suas vidas, meras “tábulas rasas”, não sendo possível então (pelo viés que estamos apresentando aqui<sup>14</sup>) a concepção da possibilidade da “neutralidade” científica e dos sujeitos. Segundo Martins, partindo da premissa da ontologia marxiana:

“[...] as transformações sofridas pelo mundo dependeram das relações materiais travadas em seu interior, isto é, o ser social desenvolveu-se e desenvolve-se com o processo de efetivação das relações sociais correspondentes à produção material dos homens. [...] esse materialismo ontológico não se restringe somente à dimensão propriamente filosófica (entenda-se a dimensão do ser), mas atinge também a prática social (a dimensão produtiva e ético-política – o tornar-se outro e o dever ser, delimitados pelas relações de poder) e os processos de conhecimento que se tem construído para se apreender tudo isso (a dimensão científico-gnosiológica – o conhecer). [...] Por isso é que pode-se afirmar que a realidade e o conhecimento, ou, em outros termos, o ser e o pensar são duas dimensões do mesmo existir humano, que mantém entre si relações de profunda reciprocidade. Isto é, “Indubitavelmente, o pensamento e o ser são deveras diversos, mas formam ao mesmo tempo uma unidade”, o que elimina dos modelos de conhecimento a pretensa “neutralidade científica” que muitos almejam ter em relação às práticas sociais.” (MARTINS, 2008, pg. 32)

Destarte, compreende-se que a socialização do conhecimento assim como as dinâmicas e ações do docente durante as aulas terão, em si, um objetivo baseado numa “não neutralidade”, ou seja, numa premissa, numa concepção teórico-filosófica (estando o sujeito, no caso, o docente,

<sup>14</sup> Partimos da premissa da importância dos paradigmas teórico-metodológicos, distanciando-nos da concepção de que esses paradigmas estariam “em crise”. Segundo Lombardi (1999, pg. 21), “a compreensão de que existe uma crise dos paradigmas teórico-metodológicos da ciência moderna; a decretação da crise da razão moderna, conformada pela denúncia do mito da objetividade, pelo descrédito à busca da verdade do conhecimento, pela desqualificação do pensamento historiográfico racionalista, realista, objetivista e moderno; a defesa de um pensamento que valoriza a subjetividade, o sentimento, o prazer, o sexo, o imaginário, o fragmentário, o microscópio, o cotidiano, o singular, o efêmero” são características marcantes da pós-modernidade, perspectiva com a qual este trabalho não se afina, por considerá-lo historicista e, de certa forma, até mesmo a-histórico, uma vez que, emprestando as palavras de Saviani (1998, pg. 10), “as concepções de dissolução da história em múltiplas histórias e o abandono das explicações de amplo alcance, que passam a ser taxadas como inviáveis e sem sentido, [são] aspectos [...] que integram o paradigma pós-moderno”.

consciente desta ou não). A consciência, a análise e o aprofundamento acerca dessas teorias e métodos podem permitir ao docente maior compreensão de si e de seu trabalho.

No que tange à metodologia docente, o entendimento dos paradigmas didático-pedagógicos (teorias da educação) também são elemento norteador essencial. Partiremos dos pressupostos de Dermeval Saviani para apresentar alguns deles e, segundo o pensamento do autor, elencar quais seriam as teorias pedagógicas não-críticas (que não pressupõem a transformação da sociedade) e críticas (que pressupõem a transformação da sociedade). Vale ressaltar que Saviani possui uma base marxista em seu pensamento, ou seja, este é orientado pelo paradigma materialista histórico-dialético, então se deve atentar que as concepções de trabalho e crítica são àquelas que têm por base, também, este método.

Sobre o paradigma teórico metodológico do materialismo histórico dialético, tomando como fundamento as discussões de José Paulo Netto sobre alguns dos “problemas” enfrentados por essa concepção de mundo é que a teoria social de Marx se vincula a um projeto revolucionário e não somente uma filosofia por si<sup>15</sup> (p.10), mas é necessário nos atentarmos: “Marx não fez tabula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (Ibid, Ibidem, o.18), sendo sua principal referência o Idealismo Alemão, os economistas liberais ingleses<sup>16</sup> e os socialistas franceses<sup>17</sup>. Essa relação com o conhecimento também é presente na esfera da educação.

Em Lenin, aprofundaremos ainda mais essa questão da importância do conhecimento teórico no método materialista histórico dialético, o líder soviético crítica o comunista que se vangloria de ter recebido algumas conclusões e palavras de ordem, pois este é um comunista lamentável. Destarte, mesmo que busquemos um ensino além do decorar e que se foca em memorização de conceitos, é preciso se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade (Lenin, 2015, p.20).

Diz-se que a velha escola era uma escola livresca, uma escola de adestramento autoritário, uma escola de ensino de memória. Isto é certo, mas é preciso saber distinguir o que na velha escola há de mau e o que há de útil para nós; é preciso saber escolher o que é indispensável para o comunismo. (id. Ibid., p.16)

O que é bastante presente nas críticas dos autores soviéticos, tanto quanto em Gramsci, Freire e Saviani é a ausência de democracia e criticidade nos processos da dita escola tradicional. Pistrak comparava as escolas burguesas, na qual os alunos se possuíam alguma forma de auto-organização era para cercear uns aos outros de suas críticas e a manutenção da autoridade rígida e imutável, com o livro *A Ilha do Dr. Moreau* de H.G. Wells (PISTRAK, 2011, 137-138).

<sup>15</sup> A décima primeira *Tese Sobre Feuerbach*, de Marx “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão, porém, é *transformá-lo*” (p. 113).

<sup>16</sup> Em especial Adam Smith e David Ricardo.

<sup>17</sup> Em o *Manifesto do Partido Comunista*, Marx dedica um capítulo (“O Socialismo e o Comunismo Crítico-Utópicos”) para discutir sobre Owen, Fourier e Saint-Simon, positivistas, que antecedem Marx e Engels, e que trazem importantes contribuições como o reconhecimento do antagonismo de classes.

Mais do que meramente optar em “usar métodos” para situações cotidianas as pedagogias críticas exigem comprometimento e cobram alinhamento com a visão de mundo do docente, mesmo porque nenhum outro método fora tão atacado, não só no campo filosófico, mas com prisões, torturas e assassinatos desde o século XIX até a contemporaneidade. Mas Lenin já alertava, é necessário mais do que palavras de ordem, e infelizmente, muitos pedagogos e pedagogas ditos progressistas tem caído nessas armadilhas liberais e conservadoras do “novo” em superação ao “antigo”, do “antiquado” e do “espontaneísmo”, suprimindo o estudo sistemático.

## AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO SEGUNDO SAVIANI

Em “*Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*”, Dermeval Saviani, partindo da questão da marginalidade, analisa as teorias da educação tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos da situação (marginalidade) no que diz respeito à sua relação com a educação. Nesta análise, o autor divide as teorias em dois grupos: as que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, denominadas como não-críticas, e as que se empenham em compreender a educação remetendo-a a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sócio históricos e econômicos, mas que entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, sendo assim denominadas teorias crítico-reprodutivistas.

### Teorias pedagógicas não-críticas

Para Saviani, são teorias pedagógicas não críticas àquelas que não pressupõem a transformação da sociedade. Assim, ele destaca a **Pedagogia Tradicional**, na qual há o foco no professor como detentor e “transmissor” do saber, além de uma exaltação cientificista (racionalista) do conhecimento, ou seja, que a importância deste se encontra em si mesmo, “o conhecimento pelo conhecimento”, sem levar em conta a importância deste para a realidade do aluno.

Também é concebida como não-crítica a **Pedagogia Nova** (ou Escola Nova), uma vez que, para esta, existe uma relação utilitarista com o conhecimento, isto é, mantêm-se o foco no aluno e naquilo que será “útil” para este, partindo, muitas vezes, de uma negação extrema aos conteúdos. Este conhecimento focado no “útil”, entretanto, pode acabar na reafirmação do *status quo* de uma sociedade desigual (o conhecimento útil para o filho do proletário será, por esse viés, diferente do conhecimento útil para uma criança/educando da elite), não pressupondo, assim, a transformação social.

Outra teoria considerada não-crítica é a **Pedagogia Tecnicista**, uma vez que esta pressupõe a neutralidade científica e possui inspiração racionalista, voltando-se para a eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. Essa

pretensão da objetivação do trabalho pedagógico além de não pressupor a transformação da sociedade, é totalmente direcionada para a formação do discente para o mundo do trabalho (emprego), voltando-o para uma educação de modelo toyotista.

### **Teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas**

Saviani aponta também os pensamentos de Althusser (escola como Aparelho Ideológico do Estado), de Bourdieu (teoria do sistema de ensino como Violência Simbólica) e de Baudelot e Establet (Escola Dualista) com relação à escola, chamando-as de crítico-reprodutivistas. Segundo essas concepções a escola serve como ambiente de reprodução da ideologia dominante, servindo, assim, como sustentáculos para esta. Apesar de enxergar a conexão dialética entre educação e sociedade e pressupor a mudança desta, não compreendem a escola como espaço de disputa e no qual essa mudança possa ser suscitada, ou seja, a classe trabalhadora teria “perdido” a escola para a burguesia e a educação até pode ser transformadora desde que não parta do ambiente escolar, essencialmente reprodutivista.

### **Por uma teoria crítica: a PHC**

Partindo de tais divisões, Saviani aponta para a necessidade de uma teoria que procure “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (1999, pg. 41); neste intento, ele apresenta os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ou PHC.

Tendo como base a teoria marxista (método materialista-histórico-dialético), a Pedagogia Histórico-Crítica traz à tona a necessidade de consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação, da busca por uma formação integral (histórico-crítica) do sujeito e da importância da escola como um espaço de disputa em uma sociedade desigual (dividida em classes). Saviani então a apresenta como uma teoria crítica, que visa à superação de uma sociedade dicotômica, uma vez que entende a articulação entre escola e sociedade e o potencial transformador (revolucionário) da educação.

### **OUTRAS TEORIAS**

Apesar de não serem citadas por Saviani, há outras teorias que podemos considerar críticas (partindo do mesmo pressuposto do autor sobre o que seria uma teoria da educação realmente crítica), como as pedagogias soviéticas (*Escola Comuna*, de Pistrak, a perspectiva da *Escola Socialista*, de Krupskaya, a *Escola Politécnica*, de Shulgin, entre outras) e as pedagogias libertárias ou anarquistas, como a *Escola Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia ou a concepção de *Educação Integral* de Paul

Robin (entre várias outras experiências e concepções libertárias, como as baseadas nos pensamentos de Bakunin, Kropotkin e Réclus).

Também podemos citar a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire, que é citada por Saviani em *Escola e democracia* como sendo uma tentativa de uma pedagogia nova crítica, mas que, posteriormente (em *História das ideias pedagógicas*), o autor reconsidera, analisando-a como uma teoria crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com este trabalho a apresentação da apreensão da educação e do trabalho docente como uma prática social que permite uma efetiva intervenção na realidade social, na busca por modificá-la, considerando o referencial do docente (teórico-metodológico e didático-pedagógico) como ponto basilar de sua prática/trabalho.

Neste sentido, compreendemos os fundamentos filosóficos das teorias pedagógicas como parte fundamental do conhecimento historicamente produzido sobre a Educação e o seu entendimento como base primordial do trabalho docente, especialmente daquele que se pretende crítico, emancipatório, libertador. Partindo da premissa do pensamento marxiano de que o conhecimento é trabalho humano capaz de produzir e transformar a realidade, entendemos que este entendimento, ao trazer em si a capacidade de promover a concepção da educação como “ferramenta de combate”, corrobora com a formação de sujeitos, docentes e discentes, empenhados na superação das dicotomias sociais pelo Ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

LENIN, V.I. **As Tarefas Revolucionárias da Juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. “Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História” In.: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em educação:**

**história, filosofia e temas transversais**. Campinas, Autores Associados; HISTEDBr/Caçador, UnC, pp. 7-32.

MARTINS, M. F.. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. v. 01.

[MARTINS, M. F.](#); [VARANI, A.](#) **Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 647-680, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Campinas: Boitempo Editorial, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. (1998). “O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional” In.: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**. Campinas, Autores Associados.

## ANÁLISE DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

**Bruna Cristiane Grando**

Mestranda em Educação – UFSCar – *campus* Sorocaba

E-mail: bgrando@ufscar.br

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

**Resumo:** A pesquisa ocorreu em nível de iniciação científica e analisou o currículo de Educação Artística, a partir da promulgação da Lei 5692/71, assim como o comparou à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2011, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, em que o currículo de Arte está previsto. Tomou-se como referencial teórico-metodológico as concepções de estética, em uma perspectiva marxista. O currículo é considerado em uma tendência da Pedagogia Crítico-Libertadora. A investigação foi conduzida a partir de um enfoque da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental. Os currículos foram analisados à luz de uma perspectiva crítica, levando-se em consideração o papel da educação como meio de emancipar os sujeitos. Concluiu-se que ambos os currículos têm muitas proximidades na forma em que são construídos, assimilando-se em seu caráter tecnicista e tendência pedagógica conservadora, apesar de apresentarem diferenças em suas metodologias.

**Palavras-chave:** Arte; Currículo; Ditadura Civil-Militar; Educação Artística; Lei 5692/71

### INTRODUÇÃO

A análise do currículo de Educação Artística no período da ditadura civil-militar se faz relevante para levar a um desvelamento da maneira como a disciplina é trabalhada atualmente. A forma que foi fundamentado o currículo de Educação Artística, a partir da instituição da Lei nº 5.692/71, na época da ditadura civil-militar, influencia a disciplina ainda hoje? Se influencia, de que maneira? Há evidências? Quais são as consequências dessa possível influência?

Esses questionamentos direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, visto que a Educação Artística foi implantada nas escolas de Educação Básica a partir do ano de 1971, com a instauração da Lei nº 5.692/71. Essa lei passou a pautar a educação sob uma égide tecnológica e orientada à profissionalização (BARBOSA, s.d.), a fim da produção de mão-de-obra para as empresas multinacionais que emergiam e adquiriam elevado poder econômico no país, durante a época da ditadura civil-militar.

Predominava no período um contexto desenvolvimentista, de uma incipiente industrialização, que estava se consolidando no país, e da ideia de uma educação para o mercado, que passou a ganhar



força a partir da década de 60. A educação adquiriu um caráter tecnicista, com a finalidade de atender ao mercado da industrialização. Além disso, o projeto educacional dos militares visava à formação para a cidadania. Seu intuito era reproduzir os valores da sociedade vigente, em que era necessário que as resistências sociais fossem desmanteladas e os cidadãos docilizados e “domesticados” a pensarem de acordo com os interesses éticos e morais da visão de mundo dominante.

As bases epistemológicas para construir um currículo escolar impregnado de valores éticos e morais das classes dominantes foi o liberalismo. Essa reformulação educacional foi atendida, portanto, pela Lei nº 5.692/71, que prometia alavancar o desenvolvimento nacional. A educação deveria ser reorganizada conforme as determinações econômicas, estreitando os laços entre a formação acadêmica e a produção industrial, institucionalizando-se o ensino profissionalizante.

Universalizou-se o ensino profissionalizante, mas essa expansão de vagas não foi acompanhada de novas perspectivas de formação. A perspectiva tecnicista ajudou a ampliar o caráter elitista da educação no Brasil, marginalizando a classe trabalhadora a níveis inferiores de ensino, esvaziando o papel político da escola, tratando-a exclusivamente como uma questão técnica.

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico. (JACOMELI, 2010, p. 77).

A introdução da Educação Artística na Educação Básica se deu nesse contexto mais amplo de projeto educacional, pautando também o desenvolvimento das Universidades, com a finalidade de formar docentes para ministrar essa atividade, sendo que esses deveriam dominar as mais diversas linguagens artísticas, desde teatro e música até pintura e desenho. Tudo isso com uma formação de duração rápida e curta para atender às recentes demandas nas escolas que foram estabelecidas com a legislação citada anteriormente.

Ao mesmo tempo em que ocorria a implantação da Educação Artística na Escola Básica e o desenvolvimento das Universidades, para a formação de docentes em Arte, estava se consolidando a disseminação do Movimento Escolinhas de Arte, que era pautado em um ensino exclusivamente orientado às artes para crianças e adolescentes e, também, cursos de Arte/Educação para docentes e artistas.

No período da ditadura civil-militar, o MEA<sup>18</sup> assumiu valores libertários de ensino, pautados em uma postura filosófica de caráter idealista. Apesar disso, o espaço representava uma dicotomia e

---

<sup>18</sup> MEA – Movimento Escolinhas de Arte.

esse fato incomodava muito Ana Mae Barbosa<sup>19</sup>, pois estava aliado à burguesia. Mas, ao mesmo tempo, seus membros eram de esquerda e ajudaram no processo de redemocratização do Brasil. Para resolver esse caráter elitista, bolsas de estudos a classe mais pobres passaram a ser distribuídas pela EASP<sup>20</sup>, bem como passaram a lutar pela introdução da Arte/Educação nos ambientes escolares públicos.

As Escolinhas de Arte de São Paulo surgiram com influências socializadoras da teoria de Paulo Freire, como espaços de arte especializada, com o intuito de desenvolver uma capacidade crítica e criatividade, enfatizando técnicas que transformassem cada aula em um acontecimento único.

A proposta freireana de uma educação libertadora estabelece mais pontos de aproximação com um fazer artístico que outras pedagogias. Essa prática requer imaginação para desenhar currículos, a partir da realidade e do interesse dos educandos, e que tragam em si a crítica à sociedade e o espaço para o pensar coletivamente na mudança. Exige a presença de um sonho, que seja expressão dos desejos e objetivos dos educandos e educadores, e se faz com alegria e humor, necessários para criar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem, que, como diz Freire, pode ser sério, sem ser sisudo. (PINTO, 2011, p. 37).

Entretanto, o currículo que vinha sendo construído nessas escolas públicas se distanciava das concepções desse Movimento Escolinhas de Arte – que priorizava o desenvolvimento da criatividade, como autolibertação, assumindo influências freirianas – e se aproximava da concepção de um currículo com características tecnicistas, completamente opostas às concepções de Arte, como produção, fruição, apreciação significativa e, por fim, a reflexão.

Acredita-se que as influências desse currículo rígido são sentidas até os dias atuais no ensino da artes. Sendo assim, fica evidente a relevância desse estudo, com a finalidade de atingir a compreensão de como se moldou esse currículo, a partir de concepções que persistem desde o período da ditadura civil-militar. Segundo Rizzi, ao citar uma abordagem sistematizada pela pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, a Arte/Educação deve ser trabalhada triangularmente por três pontos de vista distintos que são: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. Sendo assim,

a Abordagem Triangular ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios do conhecimento. (RIZZI, 2011, p. 338).

Isso posto, fica evidenciada a urgência da discussão dessa questão para desvelar as formas pelas quais foram construídas a Educação Artística na educação brasileira. E pesquisar se elas

<sup>19</sup> Educadora brasileira, pioneira em arte educação, que desenvolveu a proposta triangular, criou a Escolinha de Arte de São Paulo.

<sup>20</sup> EASP – Escolinha de Arte de São Paulo.

continuam pautadas em concepções reprodutivistas, quando deveriam ser reguladas por essa abordagem triangular, exposta por Ana Mae Barbosa, bem como pela emancipação do indivíduo, trazendo como objetivo principal alcançar a reflexão do mundo em que o sujeito está inserido e, por consequência, sua capacidade de agir diante desse universo que lhe é apresentado.

Na contemporaneidade, ao contrário das propostas pedagógicas reprodutivistas e tecnicistas do período da ditadura civil-militar, começou a emergir a concepção de criatividade como ponto de partida da educação, refletindo no conceito artístico como experiência, livre fazer e expressão. O pós-modernismo se apropria desse conceito, contextualizando-o em uma diversidade cultural, que articula a sociedade e a cultura em várias perspectivas e traz à tona uma estreita relação da Arte/Educação com a multiculturalidade.

Essa cultura multifacetada formata o mundo que mediatiza a educação. Para Barbosa (2005, p. 11-12), o autor Elliot Eisner, em sua obra *The arts and the creation of mind*, aproxima-se de John Dewey e Paulo Freire, no sentido em que

Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente”. (BARBOSA, 2005, p. 11-12).

O ensino das artes, na atualidade, nesse sentido se aproxima do pensamento pós-moderno, que incide em um olhar sofisticado, mas ao mesmo tempo sutil, de ambiguidade e complexidade dos objetos analisados. Entende-se, na contemporaneidade, que o objeto, afastado de seu contexto sociocultural, perde significações, assim como é necessário educar-se para a compreensão crítica da arte.

Entretanto, nota-se que o cenário do ensino das artes se distancia de concepções das artes visuais, propriamente ditas, pois os docentes acabam envolvidos exclusivamente no funcionamento escolar, existindo um vazio que separa o campo da produção artística e escolar. E ainda se espera deles “uma prática que abandone a tradição, a corda que os segura, e se atualizem absorvendo a produção atual”, segundo Buchmann (s. d., p. 7). Por outro lado, o autor sinaliza nas reflexões de Paulo Freire soluções que

(...) muito contribuem, pois apontam a necessidade do educador ser comprometido socialmente, ter autonomia. A prática pós-moderna é libertária, mas depende antes da libertação do educador, que precisa entender-se dominado pelas ideias que lhe inculcaram, assim como entender a obra de arte como produto da cultura em que veio ao mundo, com relação de poder e dominação a ser desvelada. (BUCHMANN, s. d., p. 6).

Sendo assim, a presente pesquisa tem como intenção investigar as possíveis influências da instituição da Educação Artística, no período da ditadura civil-militar, que, de alguma forma, ainda existe no currículo e ensino de Arte atual, tendo como embasamento epistemológico uma Pedagogia Crítico Libertadora. Averiguando, assim, se o currículo e o ensino das artes da contemporaneidade, abarcados pelo pensamento pós-moderno, se aproximam, na prática, de uma pedagogia mais tradicional, tecnicista, crítica ou de outra tendência.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa voltou-se para uma análise bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, que

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (ANDRÉ e LÜDKE, 1986).

A pesquisa teve como objetivo, portanto, investigar assuntos, tais como a questão da estética – na perspectiva libertadora – e o currículo crítico – na perspectiva da Pedagogia Crítico Libertadora –, articulando-os e correlacionando-os ao currículo de Arte. Interpretações e análises da legislação, sendo elas a Lei 4024/1961 e a Lei 5692/71, ajudaram a pautar o aprofundamento da temática selecionada.

Esse levantamento de dados serviu para pautar a construção das análises comparativas entre o currículo educacional, instituído com a Lei 5672/71, e currículo do Estado de São Paulo, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, a partir de sua reavaliação em 2011, que foi tomado como referencial de currículo educacional da atualidade.

## **APROFUNDAMENTO TEÓRICO**

As dificuldades enfrentadas pela disciplina de Arte, a partir de 1971 implantada como uma atividade, como a relação entre teoria e prática; a falta de fundamentos e orientações teórico-metodológicas; a ausência de bases conceituais por parte dos docentes, resultante de formações curtas de bases técnicas voltadas para o mercado de trabalho; a dificuldade de formar um profissional polivalente; são exemplos de problemas que influenciam ainda hoje o currículo dessa matéria. Inclusive são reconhecidos no PCN de Arte pelo descompasso, que ainda persiste, entre o acesso dos professores a uma fundamentação sólida das artes como área de conhecimento particular e a própria produção teórica.

O PCN de Arte avança exatamente nesse sentido de tentar romper com essa barreira que ainda existe entre a área de Arte com relação às outras disciplinas. Busca novas tendências curriculares em Arte, trazidas pela Arte/Educação, desenvolvida durante a década 80, baseadas, principalmente, nos

conceitos teórico-metodológicos de Ana Mae Barbosa, que traziam a Arte como objeto de conhecimento, por meio da apreciação, do fazer e contextualização.

Por esse motivo que se faz extremamente relevante o estudo desse período em que a Educação Artística foi introduzida na Educação Básica e de que maneira foi instituída. Pois sua introdução acabou também influenciando diretamente os cursos de Licenciatura em Arte do Ensino Superior. Apesar de hoje em dia os conceitos teórico-metodológicos em Arte estarem voltados para o interesse da integração do currículo, que consiste em ensinar para obtenção de significância e compreensão, a prática dos docentes se distancia desse discurso. E, para Ana Mae Barbosa, a aproximação do objeto artístico às vivências dos sujeitos é importante porque

a ideia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. (...) todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. (...) apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, s.d., p. 176-178).

Uma pedagogia crítico-emancipadora permite, portanto, uma articulação entre educação e arte, sendo referência Paulo Freire para pautar a construção de criação de propostas e práticas curriculares críticas, compromissadas com a emancipação dos sujeitos. A teoria freiriana em muito auxilia o pensar curricular em Arte, pois

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 145).

Sendo assim, a pesquisa almejou estudar as influências do currículo de Educação Artística, do período da ditadura civil-militar, que ainda persistem na atualidade, contrapondo-se a concepções artísticas da Abordagem Triangular, estabelecidas por Ana Mae Barbosa, em que o conhecimento em arte é construído pela articulação da contextualização histórica, do fazer artístico e da apreciação artística. Bem como de concepções pedagógicas freirianas, a partir da construção de uma trama conceitual de seu pensamento, que engloba o diálogo e categorias de amorosidade, participação, tolerância, sonhos/esperança, escuta, conscientização, codificação/descodificação e construção de conhecimento crítico.

Para a análise dos currículos, ainda foi considerada a concepção de estética em uma perspectiva marxista, em que o conhecimento, inclusive o artístico, não é tratado como um dado, mas sim como um ato transformador do sujeito, em suas relações com a sociedade. O conhecimento é um processo de apropriação do mundo real/concreto. Nesse sentido, o materialismo marxista promove a revalorização do conhecimento artístico, ao entender a *práxis* não só de maneira teórica, mas como algo também prático-sensorial. E os sentidos são tão humanos quanto o pensamento, ocorrendo a humanização por meio do trabalho.

O objeto, na perspectiva estética marxista, só existirá para o sujeito na medida em que este tenha desenvolvido a faculdade imprescindível à assimilação do objeto. E essa criação dos objetos se dá por meio do trabalho, que também desenvolve a sensibilidade humana subjetiva, cuja qual deriva na humanização dos sentidos. E essa percepção sensorial também se desenvolve historicamente, como um aspecto da autoconstrução humana.

“A atividade sensorial criadora do homem como artista não forma apenas objetos para o sujeito humano: forma, igualmente, um sujeito especial para os objetos. O objeto, escreveu Marx, ‘só faz sentido para um sentido adequado’” (KONDER, 2013, p. 38). O Marxismo é, portanto, uma concepção de mundo essencialmente social, em que o fenômeno social é um objeto de estudo, surgindo a partir de uma reflexão desse mundo social, da luta de classes e que muito contribui o pensar o currículo nessa pesquisa.

São três seus aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Traz como características também a emancipação coletiva e a transformação social. Ao pensar a Educação e a Arte, nessa perspectiva, segundo Severino (1994, p. 34), “a educação passa a ser proposta como processo, individual e coletivo, de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade, pela rearticulação de suas relações políticas”. Os critérios das práticas educativas passam a ser eminentemente políticos, a partir desse ponto de vista, sendo consideradas as relações de poder que permeiam o meio social.

Nesse sentido, as Pedagogias Progressistas trazem um discurso mais afinado para o ensino de Arte, visto como uma concepção de desenvolvimento da criatividade, como autoliberação. Surge a

Pedagogia Crítico-Libertadora, inspirada em Paulo Freire, a Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e a Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo. E, no campo das artes, Ana Mae Barbosa inaugura a concepção da abordagem triangular, de fazer arte, ler obras de arte e contextualizar.

Entretanto, para uma Educação em Arte que se pretende transformadora, a proposta freiriana de uma educação libertadora estabelece muitos pontos de aproximação com o fazer artístico. Uma pedagogia crítico-emancipadora permite, portanto, uma articulação entre Educação e Arte, sendo referência Paulo Freire para pautar a construção de criação de propostas e práticas curriculares críticas, compromissadas com a emancipação dos sujeitos. A teoria freiriana em muito auxilia o pensar curricular em arte, pois Freire vê, por natureza, a Educação como um exercício estético e ato de conhecer como algo belo. Isso posto, o Marxismo traz muitos avanços em relação ao Positivismo para pensar a Educação e o currículo em Arte, pois

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

Desenhar currículos de Arte, a partir dessas concepções, expostas anteriormente, exigem como objetivo uma contribuição para que o sujeito pense além do senso comum e amplie suas visões de mundo, estimulando o indivíduo a se reconhecer diante do conflito da quebra de paradigmas do universo histórico-social em que ele se encontra inserido.

## **ANÁLISE E RESULTADOS**

A partir da revisão bibliográfica, anteriormente apresentada, e tomando-se a concepção de estética, bem como considerando-se os limites do Positivismo, avanços do Marxismo e as contribuições de uma Pedagogia Crítico Libertadora freiriana, analisou-se o currículo de Educação Artística do período da ditadura civil-militar e o currículo do Estado de São Paulo, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, a partir de sua reavaliação em 2011, à luz dessas concepções.

Para analisar o currículo de Educação Artística do período da ditadura civil-militar foram utilizadas as Leis 4024/61 e a 5692/71, que, respectivamente, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. A primeira Lei, de 1961, legislação pretendia estabelecer uma relação entre educação e democracia, mas trouxe no seu bojo características favoráveis ao desenvolvimento de instituições católicas e aos, ainda incipientes, empresários da educação, pois o grupo político-ideológico liberal saiu vitorioso na votação da Lei 4024/61.

O contexto, a esfera política e os embates ocorridos no período já dão o tom da construção curricular da disciplina de Educação Artística, que se deu a partir da Lei 5692/71. Essa legislação trouxe um caráter utilitário do conhecimento, em detrimento à teoria, pois trazia características do tecnicismo que prima em seus objetivos a busca por resultados e produtos eficientes e eficazes. Pensar o currículo de arte do período da ditadura civil-militar é pensar em um currículo fundamentado em metodologias de ensino de caráter tecnicista, como uma vertente Positivista, que reflete uma intencionalidade de mundo e sociedade.

O Positivismo traz a ciência como o único tipo de conhecimento válido, sendo que não há possibilidade de um conhecimento filosófico diferente de um conhecimento científico. A ciência é, portanto, um conhecimento objetivo o qual serve para conhecer e dominar a realidade. Há a radicalização da racionalidade, fundando-se na naturalização da racionalidade humana.

A relação fundamental entre a ciência e a técnica do Positivismo também é perceptível na Pedagogia Tecnicista, pois influenciou não só o ambiente educacional, mas a vida social, econômica e política. O sistema técnico de organização da aula é a principal característica da Pedagogia Tecnicista, que possui uma concepção mecanicista de ensino. A arte é reduzida a um “saber construir”, sem preocupação com as linguagens artísticas, apenas com a técnica. O ensino é pautado em livros didáticos, sem bases teóricas artísticas fundamentadas. Sendo assim, o Positivismo apresenta muitos limites ao estudo do currículo em Arte, pois

A flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que na pesquisa social o investigador é um ator que contribui com suas peculiaridades (concepção do mundo, teorias, valores etc.), não permitirão elaborar um conjunto de conclusões frente a determinada realidade com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural. (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

A partir desse instante, volta-se o olhar ao currículo de Arte, de 2011, do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, a fim de averiguar possíveis semelhanças e diferenças entre ambos os currículos. Primeiramente, é importante ressaltar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada em 2008 e reeditada em 2011 e dividida por áreas de conhecimento. O currículo de Arte está contemplado no volume que trata das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Essa proposta curricular teve como objetivo organizar o sistema educacional de São Paulo.

O conhecimento neste currículo é colocado como um espaço de cultura que possa propiciar e garantir o desenvolvimento de competências, para que o educando possa se desenvolver em sociedade e compreender as diversas linguagens presentes nessa, como, por exemplo, a Arte.

É um currículo orientado, portanto, em um eixo de aprendizagens de competências e de restrição da autonomia dos docentes, por meio de características pré-determinadas de currículo. Há



uma padronização dos conteúdos e o pragmatismo do ensino, desprezando-se o contexto histórico-social em que esses conteúdos poderiam ser produzidos, trabalhados e aprofundados.

Há claro enfoque em uma educação para a tecnologia e de revoluções e inovações tecnológicas, mostrando uma submissão a uma sociedade tecnocrata e racionalidade técnica. Nesse sentido, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo mostra, assim como o currículo de Educação Artística de 1971, um evidente caráter tecnicista. Assim, o currículo do Estado de São Paulo mostra uma tendência conservadora, segundo a qual:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer. (APPLE, 2006, p. 40).

Essas tendências conservadoras são constantemente reafirmadas na proposta curricular, de forma a conformar as habilidades escolares ao trabalho e à formação de mão-de-obra para o mercado e qualificação profissional. O objetivo é a reprodução de atividades, que tenham como finalidade ações para o sucesso produtivo.

Especificamente, na disciplina de Arte, o currículo está estruturado em uma cartografia do mapeamento de territórios da Arte e da conexão entre eles. Esses territórios são: processo de criação, linguagens artísticas, patrimônio cultural, materialidade, mediação-cultural, forma-conteúdo e saberes estéticos e culturais. Metodologicamente, o ensino de Arte está estruturado na tríade do fazer artístico, da fruição estética e da reflexão.

Apesar de, metodologicamente falando, o currículo estar embasado em uma perspectiva progressista e emancipadora de fazer arte, o escopo maior da Proposta Curricular do Estado de São Paulo traz o entendimento de que os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos os alunos não têm a finalidade de transformação, mas sim de manutenção da sociedade vigente.

Sendo assim, nesse sentido, apesar de alguns avanços metodológicos na proposta curricular de Arte do Estado de São Paulo, de 2011, ainda podem ser averiguados muitos pontos de intersecção com a proposta curricular de Educação Artística, de 1971, principalmente, quando se trata do seu caráter positivista tecnicista, de produção de uma educação empresarial eficaz e eficiente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto na revisão bibliográfica preliminar e na análise dos currículos de Educação Artística, de 1971, e de Arte, de 2011, fica evidente as características de tendências conservadoras de

educação e dos aspectos positivistas tecnicistas desses currículos. São currículos que trazem consigo um projeto de mundo e sociedade, pautados no reprodutivismo social do sistema capitalista, que sobrevive do aprofundamento da desigualdade social. Os conteúdos são usados para a manutenção desse sistema, não ensejando sua transformação.

A arte na Pedagogia Tradicional é marcada, portanto, pelo seu sentido utilitário, de preparação técnica para o trabalho. O ensino é focado nas representações convencionais de imagens, com métodos de repetição, memorização, estimulando o gosto e o senso moral tradicionais. Objetiva-se o produto do trabalho escolar. Os conteúdos são reprodutivistas, transmitidos pela figura central do professor.

O sistema técnico de organização da aula é a principal característica da Pedagogia Tecnicista, que possui uma concepção mecanicista de ensino. A arte é reduzida a um “saber construir”, sem preocupação com as linguagens artísticas, apenas com a técnica. O ensino é pautado em livros didáticos, sem bases teóricas artísticas fundamentadas.

A partir da década de 80, começam a emergir Pedagogias Progressistas com um discurso mais afinado para o ensino de arte, visto como uma concepção de desenvolvimento da criatividade, como autolibertação. Surge a Pedagogia Crítico-Libertadora, inspirada em Paulo Freire, a Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e a Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo. E, no campo das artes, Ana Mae Barbosa inaugura a concepção da abordagem triangular, de fazer arte, ler obras de arte e contextualizar.

Entretanto, para uma educação em arte que se pretende transformadora, a proposta freiriana de uma educação libertadora estabelece muitos pontos de aproximação com o fazer artístico. Uma pedagogia crítico-emancipadora permite, portanto, uma articulação entre educação e arte, sendo referência Paulo Freire para pautar a construção de criação de propostas e práticas curriculares críticas, compromissadas com a emancipação dos sujeitos. A teoria freiriana em muito auxilia o pensar curricular em arte, pois Freire vê, por natureza, a educação como um exercício estético e ato de conhecer como algo belo. A construção de práticas e teorias de educação escolar em arte pede, portanto, uma consciência histórica e crítica sobre conceitos e ações educativas, sem nunca perder de vista a busca pela própria emancipação, por meio da relação humanizada com o outro.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A; Lüdke, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 4024/61**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 03 out. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2010. 632 p.

CUPANI, A. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. 1ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1985. 128 p.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino em arte**. São Paulo: Cortez, 1993. 135 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 245 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 12ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

KIRCHOF, E. R. **A estética antes da estética**: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten. 1ª ed. Canoas: Ulbra, 2003. 160 p.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p. (Coleção Arte e Sociedade).

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 65 p.

REDEFOR. **Formação Docente**: Cursos de Especialização para o Quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 15 março 2016.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. **Ensino da arte**: Memória e História. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. 2ª ed. São Paulo, 2011, 260 p.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. 152 p.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A Lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas:** passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

TATARKIEWICZ, W. **Historia de la estetica I:** La estetica Antigua. 1ª ed. Madrid: Akal, 1987. 360 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S. A., 1987. 175 p.

## DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES: A FÓRMULA DISCURSIVA “DEMOCRACIA” EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

**Matheus Henrique de Almeida**

Graduando em Pedagogia – UFSCar, Sorocaba/SP

E-mail: almeida.contato01@gmail.com

**Resumo:** Com esta pesquisa objetivamos: Apreender as definições do conceito de “democracia” em Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de quatro escolas estaduais de Sorocaba/SP e as implicações dessas definições para a realidade escolar, além da apreensão de como o discurso científico sobre a democracia adentra no discurso escolar. A escolha do tema ocorreu pelo entendimento dos PPP como espaços públicos em que haveria produção de sentidos diversos sobre o termo “democracia”. A pesquisa tem abordagem qualitativa e descritiva. Quanto à metodologia define-se como pesquisa documental. Faz uso da análise de discurso francófona, com ênfase nas noções de fórmula (KRIEG-PLANQUE, 2010), percurso e cenas de enunciação (MAINGUENEAU, 2008, 2015). Os resultados evidenciam plágio de documento; definições de “democracia” antagônicas; gestão democrática baseada, com ressalvas, na teoria da democracia deliberativa; e ausência da comunidade escolar no processo de discussão, elaboração, leitura e execução do PPP.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Democracia. Fórmula discursiva. Gêneros do discurso.

**Abstract:** The objective of this research is to learn the definitions of “democracy” concept in Political-Pedagogic Projects (PPP) from four public schools in Sorocaba city, state of São Paulo, and the implications of its definitions to schools reality, as well as the apprehension on how the scientific speech about democracy gets in scholar speech. The choice of the theme occurred on understanding of PPP as public spaces in which would have production of different meanings about “democracy” term. The research has qualitative and descriptive approach. In terms of method, is defined as desk research. It makes use of French speech, emphasizing its notions of formula (KRIEG-PLANQUE, 2010), route and enunciation scenes (MAINGUENEAU, 2008, 2015). The results show document plagiarism, antagonistic “democracy” terms; democratic management based on deliberative democracy theory; and the absence of school community in the process of discussion, elaboration, lecture and execution of PPP.

**Keywords:** Political-pedagogical project. Democracy. Discursive formula. Discourse genres.

### INTRODUÇÃO

A inquietação inicial que acarretou na escolha do tema foi a constatação de que, na mídia em geral, a palavra “democracia” é um cadinho de questões políticas e sociais: sua forma linguística não muda, mas seu conteúdo é frequentemente moldado segundo os interesses da sociedade. Entendemos que a mídia é um espaço público por natureza, funcionando pelo princípio de publicidade, por meio do qual os atores compartilham seus pontos de vista, expõem suas opiniões em praça pública, tornando-as, desse modo, visíveis a quaisquer outras pessoas, alimentando, assim, a possibilidade de um debate público e contraditório de suas opiniões. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 114).

Da mesma forma, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) funcionam como um espaço público, por meio do qual a comunidade escolar, constituída de alunos, pais, funcionários, professores, coordenação e direção, pode compartilhar pontos de vista sobre os temas que afetam a escola e tornar visíveis suas opiniões a toda comunidade, de modo que seja possível a discussão pública sobre o que é, de fato, público. O PPP é o lugar onde o público discute o que é público. Entendemos que, pela natureza democrática da construção coletiva deste documento firmado pela LDBEN, art. 12, inciso I (BRASIL, 1996), inclusive pelo contexto político, social, econômico e cultural de cada escola, há uma variedade de significados em torno do termo “democracia” nos PPP, assim como na mídia. Justamente porque o processo de elaboração e discussão do PPP constitui-se como espaço público, a flutuação semântica do vocábulo em estudo se apresentará de alguma forma ou de outra.

A tentativa de apreender a diversidade de definições de “democracia” em Projetos Político-Pedagógicos de quatro escolas estaduais do município de Sorocaba/SP constitui-se enquanto objetivo do nosso trabalho, buscando entender como esses significados podem transtornar ou não a realidade democrática exigida das escolas, modificando as noções de “gestão democrática” e “gestão participativa”, assim como o próprio entendimento sobre a finalidade do PPP nas escolas. Fundamentando-se nas noções de fórmula (KRIEG-PLANQUE), percurso e cenas de enunciação (MAINGUENEAU, 2008, 2015), assim como na relação entre a teoria da democracia deliberativa de Jürgen Habermas e a gestão democrática apresentada nos PPP, procuramos responder as seguintes perguntas: Quais as definições de democracia que as escolas sustentam e quais as implicações para a realidade escolar?

## DEMOCRACIA – UMA NOÇÃO MÍNIMA

A partir da definição que se dá para a democracia, origina-se uma implicação na realidade escolar de caráter prático, pois a prática escolar está intrinsecamente atrelada à noção que se dá a democracia (LIMA e PEREIRA, 2013). Deste modo, entende-se que a definição de democracia implica no processo de elaboração e execução dos PPP das escolas pesquisadas.

Para melhor entendimento sobre as características básicas da democracia, buscou-se entendê-la em seu lugar privilegiado, as ciências políticas. Para isto, foi estudado o texto de Ugarte (2004), que dispõe de uma breve explicação sobre a noção de democracia.

Segundo Ugarte (2004), o conceito de democracia evoca a ideia de autonomia política, entendida como a “faculdade dos indivíduos de participarem na tomada das decisões a que são submetidos” (UGARTE, 2004, p. 95). A democracia, em contraposição à autocracia, é o regime em que as decisões provêm da base da sociedade, e não do seu topo. Isto é, “as decisões vêm de baixo porque os cidadãos participam de sua elaboração (UGARTE, 2004, p. 95). Neste sentido, o conceito

de democracia, ao evocar a ideia de autonomia política, vincula-se, ao mesmo tempo, à noção de participação.

Mas, quem participa? De acordo com Ugarte (2004), para poder responder a esta pergunta, é necessário explicar outra noção que também se vincula ao conceito de democracia: a de igualdade política. Enquanto a autonomia política se traduz na elaboração e decisão pelo poder político que provém da base da sociedade, a igualdade política se traduz no direito de participação estendido, “sem qualquer tipo de discriminação, ao maior número possível de membros adultos da comunidade” (UGARTE, 2004, p. 95). O poder político encontra-se igualmente distribuído entre os membros da sociedade.

Sabe-se, portanto, que a democracia pressupõe autonomia política e igualdade política, que possibilitam a participação dos sujeitos, de forma ampla, nas decisões. Porém, como funciona essa participação no processo democrático? Conforme Ugarte (2004), a participação deve ser isenta de condicionamentos e deve se efetuar por meio de procedimentos pré-estabelecidos (voto, assembleias gerais, plebiscitos etc.).

A democracia, portanto, é a “forma de governo na qual o número mais amplo possível de indivíduos adultos da coletividade (os cidadãos) participa livremente na tomada de decisões coletivas por meio de procedimentos preestabelecidos como a regra da maioria” (UGARTE, 2004, p. 96). Assim, a democracia deve sempre pressupor: autonomia política, igualdade política e decisão livre, com procedimentos preestabelecidos.

## DEMOCRACIA DELIBERATIVA – UMA TEORIA IDEALISTA PARA UMA ESCOLA REALISTA?

A teoria da democracia deliberativa é relativamente recente, sendo formulada na metade do século XX por Jürgen Habermas. Pode ser entendida como um sistema de governo de dois elementos: o elemento democrático e o elemento deliberativo.

O elemento democrático, por um lado, é “a ideia de que na tomada de decisões coletivas devem participar *todos* os potenciais destinatários das mesmas ou, em sua falta, seus representantes” (UGARTE, 2004, p. 98 – grifo no original). E o elemento deliberativo, por outro lado, é “a ideia de que a tomada das decisões deve ser o resultado de um intercâmbio de argumentos entre os participantes que, durante a discussão, devem respeitar os critérios de imparcialidade e de racionalidade” (UGARTE, 2004, p. 98).

Neste modelo de democracia, o elemento central é a participação dos cidadãos na deliberação e na tomada de decisões, uma vez que se acredita que os cidadãos são inspirados por um espírito cooperativo. Isto se dá porque é um modelo que acredita que “a capacidade da democracia para produzir verdades morais (decisões justas e corretas) depende da participação ativa refletida dos

cidadãos durante o processo deliberativo e na tomada das decisões” (UGARTE, 2004, p. 98-99). Em resumo, a ideia geral deste modelo é simples: quanto maior a participação, melhor será a democracia.

Porém, de acordo com Ugarte (2004), este modelo apresenta algumas fraquezas. Sua primeira fraqueza, e a mais explícita, é o seu caráter idealista. Por acreditar que os cidadãos estão inspirados por um espírito cooperativo, é uma teoria que se distancia das teorias realistas (que acreditam que os indivíduos buscam apenas seus interesses) e acaba sendo enquadrada como idealista. Sua segunda fraqueza é o fato de valorizar, nas discussões, o consenso, sendo que “o consenso constitui um ideal pré-moderno que exclui o dissenso democrático e, por isso mesmo, ameaça a própria democracia” (UGARTE, 2004, p. 99). Segundo Raimann, destacando a natureza conflituosa da democracia, diz que a “democracia é construção coletiva, em que embates são travados e perdas e ganhos acontecem” (2015, p. 59).

A partir da análise de diversos trechos dos PPP pesquisados, foi possível tecer algumas conclusões por meio dessa relação entre documento e teoria. Primeiro, os princípios elementares da teoria da democracia deliberativa apresentam-se nos documentos escolares possivelmente em virtude da influência de teóricos da gestão escolar contemporâneos. Sendo alguns deles de linha marxista e também por trabalharem com políticas públicas, é provável que os textos de Jürgen Habermas estejam presentes em seus estudos e de alguma forma influenciam no pensamento científico, justamente por ser um pensador marxista contemporâneo da Escola de Frankfurt.

Segundo, é possível perceber que os elementos democráticos e deliberativos da teoria se encaixam de modo coerente nos documentos. Porém, os pressupostos em relação ao cidadão, no tocante ao espírito de cooperação, não são levados em conta de modo positivo, mas negativamente. As escolas pesquisadas não acreditam que os pais, os professores e os alunos são cooperativos por si só, sendo necessária uma estrutura de avaliação. E quando são cooperativos nas discussões, são previstos conflitos e não um consenso. A própria ideia de uma estrutura de avaliação é conturbadora também, pois, segundo Raimann,

A gestão da educação, que pretenda qualidade, ocupa-se do planejamento de como envolver a comunidade efetivamente, despertando nela o sentimento de pertença, condição fundamental para o envolvimento e a participação, sem ameaças, no caminho do exercício da cidadania. Só o sentimento de pertença gera compromisso. (RAIMANN, 2015, p. 55).

Portanto, conclui-se que, apesar da teoria da democracia deliberativa influenciar com seus elementos democráticos e deliberativos, a visão de homem é dada por outras teorias da democracia, principalmente pela teoria da democracia elitista de Joseph Schumpeter (NOBRE, 2004), que sustenta que o homem é um ser que busca seus próprios interesses e por isso nem todos os indivíduos têm capacidade para decidir as coisas públicas. As escolas, ao permitirem o diálogo e a participação, mas



com estruturas de avaliações para impedir atitudes de irresponsabilidade, estão, de forma implícita, denotando que os participantes não têm um espírito de cooperação.

## ANÁLISE DISCURSIVA DA FÓRMULA “DEMOCRACIA”

“Por *fórmula*, designamos um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 9 – grifos no original). No caso desta pesquisa, pode-se dizer que o conjunto de formulações formado pelos termos “democratizar”, “democratização”, “antidemocratização”, “redemocratização”, “democrático”, “gestão democrática/gestão participativa”<sup>21</sup> constitui as variantes da fórmula “democracia”. Ainda, Krieg-Planque (2010) delimita quatro propriedades principais da fórmula: caráter cristalizado; caráter discursivo; caráter de referente social; caráter polêmico.

A cristalização refere-se ao aspecto formal e linguístico da fórmula e de suas variantes, que se estancam em uma grafia relativamente estável. Há variações na grafia, mas seguem um padrão estabilizado, como no caso do termo “democracia” e suas variantes. O caráter discursivo, por sua vez, é a inserção da fórmula nos discursos por meio dos *usos*<sup>22</sup>, cuja notoriedade pode ser melhor observada nos discursos de gênero jornalístico. No entanto, os caracteres cristalizados e discursivos não dão conta de asseverar se, de fato, um termo, expressão, frase ou fragmento de texto é uma fórmula. Para assegurar o estatuto de fórmula, essas unidades lexicais precisam apresentar um caráter de referente social e polêmico. Estes dizem respeito à necessidade que os sujeitos têm de tomar uma posição diante de um vocábulo ou unidade lexical mais complexa, e como esses posicionamentos são variados, a polêmica se instala nos discursos.

Os *percursos* constituem a tentativa do pesquisador em estabelecer, a partir do interdiscurso<sup>23</sup>, uma rede de unidades de diversas ordens, sejam palavras, expressões, frases ou mesmo fragmentos de textos. O pesquisador não procurará investigar coerências entre as unidades, de modo a construir

---

<sup>21</sup>- Apesar do sintagma “gestão participativa” não ter traços formais do termo “democracia”, ele faz parte do conjunto de formulações devido à sinonímia, nos PPP, com o sintagma “gestão democrática”.

<sup>22</sup>- Segundo Krieg-Planque, os usos constituem o “conjunto de práticas linguageiras e de relações de poder e opinião, em um momento dado, em um espaço público dado, que gera o destino ‘formulaico’” (2010, p. 14).

<sup>23</sup>- O significado mais restritivo do interdiscurso diz respeito a um conjunto estruturado de discursos que apresentam uma relação multiforme entre si. Em outras palavras, o interdiscurso é “*um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 286 – grifos no original). Porém, de maneira ampla, o interdiscurso é um “conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 286 – grifos no original). Usamos neste trabalho, com relação aos *percursos*, a noção mais ampla de interdiscurso.

uma totalidade. Pelo contrário, buscará provocar a incoerência entre as unidades, de forma a observar percursos não previstos. É a busca por relações insuspeitas no interior do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008).

A pesquisa em questão, ao trabalhar com a noção de fórmula, possibilita a constituição de *percursos*. Neste caso, segundo Maingueneau (2008, p. 23), trata-se de uma pesquisa que considera “percursos fundados sobre materiais lexicais ou textuais (por exemplo, a retomada ou as transformações de uma mesma fórmula em uma série de textos, ou ainda as diversas recontextualizações de um ‘mesmo texto’)”. Levando-se em consideração o sentido amplo do interdiscurso, como um conjunto de unidades discursivas que podem pertencer a discursos anteriores de um mesmo gênero, e compreendendo também o PPP enquanto gênero de discurso escolar, a noção de *percurso* permite analisar a retomada e a transformação de uma suposta fórmula nos discursos historicamente construídos ao longo do tempo nos PPP.

A *cena de enunciação*, enquanto um conjunto de cenas, não é um bloco fixo e estático, mas composto pela interação de três cenas (MAINGUENEAU, 2008, 2015): a cena *englobante*, a cena *genérica* e a *cenografia*. A *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso, por meio do qual refere-se a um setor de atividade social recoberto por uma rede de gêneros de discurso. Maingueneau (2008) exemplifica dizendo que,

Quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário etc., ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor (p. 115-116).

A necessidade de se determinar em que cena englobante o leitor deve-se colocar se origina do fato de que a cena englobante “define o estatuto dos parceiros e certo quadro espaciotemporal” (MAINGUENEAU, 2008, p. 116). Porém, só conhecer a cena englobante de uma enunciação não é suficiente para se entender quais são as atividades discursivas executadas pelos sujeitos na cena de enunciação. É preciso entender por meio de qual dispositivo de comunicação ocorre a enunciação, isto é, qual é o gênero de discurso utilizado.

É neste contexto que surgem as *cenagens genéricas*, compostas por gêneros de discurso que se constituem como a realidade tangível aos sujeitos. As *cenagens genéricas* funcionam como normas, exigindo de cada gênero certas expectativas (MAINGUENEAU, 2015): a) uma ou mais finalidades; b) papéis para os parceiros; c) um lugar apropriado para seu sucesso; d) um modo de inscrição na temporalidade; e) um suporte; f) uma composição; g) um uso específico de recursos linguísticos.

As *cenagens englobante* e *genérica* caracterizam-se como o espaço estável em que a enunciação ganha sentido, sendo regida pelas normas exigidas pelo tipo e gênero de discurso. Maingueneau

(2008) afirma que é comum a cena de enunciação funcionar apenas com a interação dessas duas cenas, principalmente quando se trata de espaços mais formais; “porém, outra cena pode intervir, a *cenografia*, a qual não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, sendo instituída pelo próprio discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 116). Quando se recebe um panfleto na rua, pode-se determiná-lo como originário do discurso político, enquadrá-lo ao gênero de panfleto, mas encontrar uma *cenografia* de carta pessoal. O mesmo não ocorreria durante a leitura de uma dissertação ou tese. Deste modo, a *cenografia*, apesar de instituída pelo discurso, depende também de gêneros de discurso que possibilitem essa “liberdade” de enunciação. Diante dessas condições, distribui-se os gêneros em dois polos:

De um lado, os gêneros, pouco numerosos, que se limitam à sua cena genérica, que não suscitam cenografias (por exemplo, o catálogo telefônico, as receitas médicas etc.); de outro, os gêneros que por natureza exigem a escolha de uma cenografia: é o caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos etc. Há publicidades que apresentam cenografias de conversação, outras, de discurso científico etc. Há também uma grande diversidade de cenografias que permitem constituir a situação de enunciação narrativa de um romance. (MAINGUENEAU, 2008, p. 119).

A variação entre esses dois polos refere-se à finalidade dos gêneros de discurso. Quanto mais utilitários forem mais se limitarão a sua cena genérica. E quanto mais persuasivos forem, a possibilidade de produzir cenografias é maior. Nesta perspectiva, os Projetos Político-Pedagógicos se enquadram como gêneros discursivos formais, que devido ao seu caráter utilitário, geralmente se limitam a sua cena genérica e não suscitam cenografias.

É intenção deste trabalho, portanto, devido à cena englobante e genérica, evidenciar o estatuto dos parceiros e seus respectivos papéis na constituição dos discursos. Ou seja, o objetivo deste trabalho, com relação às cenas de enunciação nos PPP e levando-se em conta a natureza democrática de elaboração e execução deste documento, é tornar evidente não somente o respectivo papel sugerido pela cena de enunciação do PPP à equipe escolar e à comunidade, mas revelar o *real* papel desses parceiros, tendo em vista as contradições apresentadas entre a finalidade do gênero e o real alcance dessa finalidade com relação à própria elaboração e execução do PPP.

Inicialmente, um resultado relevante da pesquisa, que evidencia com clareza o problema da democracia envolvendo os Projetos Políticos-Pedagógicos, foi a constatação de um documento que, exceto as informações sobre endereço, mobiliário e outras coisas peculiares à escola em si, o conteúdo restante do documento era plágio. Observe-se que o conteúdo foi plagiado de um outro documento pertencente a mesma amostra das quatro escolas selecionadas, lembrando que essas escolas foram escolhidas sem conhecimento prévio do conteúdo de seus PPP. O plágio denota a ausência da discussão e elaboração coletiva do documento.

Quanto aos resultados da análise de discurso, de modo geral, apontam que o termo “democracia” é uma fórmula e cujas variantes nos PPP são “gestão democrática” e “gestão participativa”. Os sentidos atribuídos a esses termos variam conforme o documento, de modo que “democracia” signifique: a) forma de articulação construída pelos próprios sujeitos da escola através da convivência e do diálogo, entendida como exercício de cidadania para elaboração de regras coletivas e superação de obstáculos; b) a garantia do melhor para todos, sem estipular claramente como ocorre o processo. A “gestão democrática”, por outro lado, é entendida como: a) a ação coletiva a partir do trabalho de equipe organizado em colegiados, por meio dos quais são abertos espaços de fala para alunos e pais; b) ou serviço prestado pela escola para o aprimoramento da equipe escolar e dos alunos, tendo a direção escolar como centro deliberativo. A “gestão participativa”, por sua vez, é referida como: a) ação coletiva a partir do trabalho de equipe organizado em colegiados, por meio dos quais são abertos espaços de fala para alunos e pais (sinônimo de gestão democrática); b) avaliação da possibilidade de diversidade de ideias e ações; c) processo pelo qual a comunidade pode fazer solicitações e avaliar os resultados, porém sem participar durante a execução dos planos, sendo a participação reduzida ao conhecimento das informações socializadas.

É perceptível, portanto, a polêmica em torno desses termos, sendo seus significados às vezes antagônicos. De um lado, tem-se uma democracia que se constrói socialmente enquanto método para discussão de conteúdos diversos, e de outro lado, tem-se um processo não esclarecido, cujo objeto de interesse (o melhor para todos) também não é bem definido. A gestão democrática, de um modo, é uma organização de trabalho por meio da qual todos os indivíduos potencialmente sujeitos às ações diretas da escola podem se expressar, e de outro modo, trata-se de uma democracia que é concedida pela direção escolar. Tal concessão é problemática, se for levado em conta que a democracia não é algo que se concede, mas que se constrói e se executa com os demais sujeitos. A gestão participativa é mais problemática ainda, pois é entendida, por uma perspectiva, como uma democracia em construção, mas sob outra perspectiva, trata-se de um sistema avaliativo ou um processo de solicitação burocrático.

Tendo em vista que foram analisados, além dos PPP, alguns textos de gênero jornalístico, foi possível observar a retomada e a transformação da fórmula “democracia” nos mais variados tipos de discurso, seja o discurso escolar ou midiático, marcando o seu *percurso*. Percebe-se que em cada tipo de discurso, a polêmica em torno da fórmula se dá em relação a uma “prioridade” imediata. No caso das escolas, a preocupação é a definição dos reais participantes diretos no processo de organização escolar, por isso ora a comunidade é levada em questão, ora é recusada. Na mídia, em relação ao contexto político brasileiro, há forte indício da questão da representação política.

Em relação à cena de enunciação, percebe-se que há uma conturbação para com a finalidade do PPP, pois sendo o objetivo deste a explicitação da intencionalidade educativa da escola, no entanto,

encontra incoerência devido aos impedimentos para leitura do PPP que a comunidade escolar sofre. Ainda, entende-se que o PPP é um texto produzido pela própria comunidade escolar destinada primeiramente a ela mesma, e depois para órgãos burocráticos. Todavia, na realidade, o que ocorre é a elaboração de um documento por parte da direção destinado aos órgãos burocráticos. A comunidade escolar, portanto, não participa da discussão e elaboração do documento, quanto menos da leitura e execução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de todo o processo de pesquisa é possível destacar aspectos não democráticos do processo de elaboração e execução dos PPP pelas escolas pesquisadas. Podem ser salientados pelo menos seis aspectos não democráticos:

a) *dificuldade de acesso aos PPP*: a maioria das escolas visitadas (16 escolas no total) mantém o PPP guardado na sala da direção, sendo necessária permissão formal para a sua leitura. A criação de uma burocracia em torno da possibilidade de leitura do PPP não pode ser considerada como um processo democrático, uma vez que restringe o direito à informação sobre a intencionalidade educativa das escolas, assim como o conhecimento dos reais problemas que afetam às instituições escolares em seus contextos político, social, econômico e cultural peculiares;

b) *recusa em liberar a leitura do PPP*: a forte resistência, às vezes violenta, apresentada por algumas escolas em liberar o PPP denota uma noção de democracia que depende da “oferta” por parte da gestão escolar, como se a democracia fosse algo que pudesse ser “cedido” ou não pela direção. Observa-se, portanto, atitudes autoritárias por algumas escolas;

c) *Plágio*: a presença de um plágio dentro da amostra de quatro PPP denota fortemente a ausência de participação de todos os membros da escola na elaboração do PPP, constituindo-se numa cópia ilegal e numa ação não democrática. O documento em questão estava em processo de homologação na Diretoria de Ensino de Sorocaba durante a vigência da pesquisa. Seria um grande regresso ao processo de democratização escolar se tal documento fosse aprovado e homologado. Denotaria o total descaso para com a natureza e a finalidade do PPP;

d) *Implementação x implantação*: foi encontrado nesta pesquisa o mesmo problema destacado por Lima e Pereira (2013). A questão da dificuldade de acesso ao PPP, a recusa em liberar o PPP e a presença de plágio demonstra que as escolas confundem a natureza e a finalidade do PPP. O Projeto

Político-Pedagógico é um instrumento de *implementação* da democracia e não a *implantação* em si. A implementação visa o alcance de objetivos a curto, médio e longo prazo que possibilitem a implantação definitiva da democracia. Ou seja, as escolas estão confundindo a presença do PPP com a própria democracia, quando na verdade a presença do PPP é apenas um meio para o alcance da democracia. As escolas precisam entender que a demanda legal não é para apenas elaborar o PPP, mas para executá-lo;

e) *Comunidade vista como solicitante e não como participante*: há necessidade de compreender a comunidade como uma massa de sujeitos com potencial de participação e de tomada de decisão. Ao permitir à comunidade a oportunidade de solicitar, é dada a ela a possibilidade de voz, mas ainda lhe é negada o direito ao espaço escolar. A comunidade fala de fora da escola, e não de dentro;

f) *Discussão limitada aos colegiados*: apesar dos colegiados serem de extrema importância numa gestão democrática, percebe-se que a limitação a eles se torna um problema também. Os colegiados são meios de participação indireta da comunidade através de representantes. Talvez, seja interessante e positivo para as escolas meios de participação direta da comunidade, como assembleias abertas e regulares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

KRIEG-PLANQUE, Alice. (tradução de Luciana Salazar Salgado, Sírio Possenti). **A noção de “fórmula” em análise do discurso**: quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. **O projeto político pedagógico e a possibilidade da gestão democrática e emancipatória da escola**. Jundiaí: Paco, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. (organização de Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva). **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_, Dominique. **Discurso e análise de discurso**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.

NOBRE, Marcos. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs.). **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 21-40.

RAIMANN, Ari. PPP: a gestão e a qualidade da educação. 3. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **PPP**: participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015, p. 49-62.

UGARTE, Pedro Salazar. Que participação para qual democracia? In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs.). **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 93-106.

## FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES AMBIENTAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tânia Lídia Ribeiro Aversi

Mestre em Educação: Formação de Formadores – PUC-SP

E-mail: taniaversi@uol.com.br

128

**Resumo:** O artigo apresenta processos de inserção da temática ambiental em cursos de pedagogia de quatro instituições privadas do município de São Paulo. Foram analisados documentos e entrevistados coordenadores de curso e professores das disciplinas que abordam o tema, além de observados aulas e projetos. A análise revela limites em relação à interdisciplinaridade curricular e elenca, a partir dos depoimentos, propostas para o processo de inserção da temática no currículo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Curso de Pedagogia. Ambientalização Curricular.

**Abstract:** This article aims to present processes of environmental issues in pedagogy courses four private institutions in São Paulo municipality. Were analyzed documents and interviewed coordinators of the course and teachers of subjects that address the issue, in addition to observation lessons and projects. The analysis reveals the limits for the curriculum interdisciplinary and lists, based on the statements, proposals for the theme of the integration process in the curriculum.

**Keywords:** Environmental Education. Pedagogy Course. Environmental Curriculum.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem na observação de atividades formativas em educação ambiental desenvolvidas com professoras de séries iniciais da educação básica, graduadas em Pedagogia, no município de São Paulo. Nesse cenário, coube indagar se teriam recebido, no curso de graduação, algum tipo de formação que as instrumentalizasse a tornarem-se educadoras, também, ambientais.

A formação de professores no Brasil no curso de Pedagogia vem buscando superar dilemas históricos e teóricos do currículo face às novas demandas formativas dos graduandos (GATTI, 2014, p. 39). Dentre tantos saberes e dimensões estariam aqueles relacionados às concepções de ambiente e de educação ambiental dos envolvidos no processo formativo.

Essas concepções e vivências, de acordo com Reigota (1995), precisam ser “[...] conhecidas, modificadas, reelaboradas e atingir maior complexidade e clareza ao mesmo tempo” (REIGOTA, 1995, p. 20) porque envolvem, além de questões ambientais, dilemas socioambientais.

Este estudo investiga a *ambientalização curricular*, como “um processo de incorporação de conteúdo, enfoques e perspectivas metodológicas voltadas para a temática ambiental nos currículos



da educação superior” (RINK, 2014, p. 25)<sup>24</sup>, na formação inicial de professores das séries iniciais da escola básica, alicerce de todo o processo de escolarização e de formação cidadã.

## 1. A METRÓPOLE E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Com uma população atual estimada em quase 12 milhões de habitantes<sup>25</sup>, o município de São Paulo constituiu-se no epicentro do avanço capitalista no Brasil e exemplo máximo de suas sequelas: consumismo, desperdício, violência, aguda crise econômica, social. É o maior município do país, tanto em relação à ocupação do solo, quanto à degradação socioambiental.

São Paulo acolhe grandes e conceituadas universidades privadas e seus cursos respondem pela formação de grande contingente de profissionais. De acordo com o MEC<sup>26</sup>, o município conta com 59 dos 177 cursos de Pedagogia instalados no Estado, oferecidos na modalidade presencial. Destes, 57 por instituições de Ensino Superior privadas sediadas na capital.

## 2. AS INSTITUIÇÕES, A ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

As instituições de Ensino Superior selecionadas para esta pesquisa estão organizadas academicamente como Universidades (três) e como Centro Universitário (uma), com mais de quarenta anos de existência. Foram entrevistados cinco coordenadores de curso. Do corpo docente foram entrevistados e acompanhados em suas atividades práticas três mestres e dois doutores, das áreas de pedagogia, geografia e biologia que ministram disciplinas nas quais a temática ambiental aparece de modo explícito, implícito ou transversal. Todos os profissionais entrevistados têm, em média, quinze anos de trabalho nas instituições.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica com inspiração fenomenológica, posto que, imersa em depoimentos, vivências e documentos de contextos particulares, valoriza compreensões e intenções dos sujeitos que transitam no objeto da pesquisa, visando conhecer diferentes pontos de vista e a forma como interpretam e dão sentido aos acontecimentos do cotidiano.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada (LUDKE, ANDRÉ, 1986), gravada em áudio e transcrita para a análise. Também foi utilizada a *observação* (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), por meio

---

<sup>24</sup> O conjunto das características de um currículo *ambientalizado* proposto pela Rede ACES, encontra-se nos trabalhos de BARBA (2011) e RINK (2014).

<sup>25</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Cidades: São Paulo - São Paulo. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355030>>. Acesso em 08nov2015.

<sup>26</sup> Fonte: E-Mec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#interativa>> Acesso em 02nov2015

do acompanhamento de atividades conduzidas pelos professores. Foram observadas, no total, seis aulas. O sigilo das identidades institucionais e pessoais dos sujeitos foi resguardado por meio da utilização de letras maiúsculas para nomear as universidades (*A*, *B*, *C* e *D*) e o uso das letras *C* para coordenadores e *P* para professores.

### 3. DESAFIOS APONTADOS POR COORDENADORES E PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA.

A concepção na qual se fundamenta este trabalho é a de que as possíveis soluções para uma determinada problemática se encontram, necessariamente, entre os sujeitos que a vivenciam. Segundo Freire [1969] (2014), toda ação educativa com vistas à humanização, por meio da emancipação popular, deve partir da problematização da realidade concreta, na qual os principais interessados nas mudanças se articulem em torno de uma investigação temática que busque, no aprofundamento da reflexão, as raízes do problema.

O conjunto dos dados, agrupados por temas que se constituíram em categorias de análise (BARDIN, 2011), revelou que a grande exposição de problemas ambientais pela mídia eletrônica tem contribuído para uma maior discussão do tema no contexto acadêmico. Os assuntos tratados pelos professores, em geral, são aqueles “trazidos pelas/os alunas/os” e que, geralmente, se encontram na pauta dos telejornais.

Os desafios enfrentados por coordenadores e professores no processo de inserção da temática ambiental no currículo se relacionam com: falta de formação do professor para conduzir discussões sobre a temática, empobrecidas concepções que os alunos têm sobre o assunto, estrutura disciplinar estabelecida pelo currículo, e falta de contextualização nas abordagens metodológicas.

A atribuição de falta de “bagagem cultural ou cognitiva” dos alunos é bastante recorrente entre professores. Entretanto, não são mencionadas propostas ou ações pedagógicas que visem recuperar tal defasagem. Em relação à estrutura curricular, predomina a observação quanto à carga horária destinada ao trato específico da temática e críticas ao modelo disciplinar. Sobre a questão curricular Gallo (2000) escreve:

[...] difícil romper com as barreiras entre as disciplinas porque a educação sempre esteve também permeada pelos mecanismos de controle. E a disciplinarização possibilita esse controle sobre o aprendizado (o quê, quando, quanto e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno (GALLO, 2000, p. 23).

#### 4. PROPOSIÇÕES DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO PARA O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

As proposições para incrementar a *ambientalização curricular* no curso de Pedagogia apontam para a gestão do coordenador, como principal responsável por desencadear tal processo. As propostas indicam também a necessidade de superação da estrutura disciplinar como forma de garantir a interdisciplinaridade e a utilização de metodologias ativas. Apontam ainda as diferentes dimensões envolvidas na formação e a contextualização da teoria pela problematização e resolução de questões da realidade local.

A interdisciplinaridade, preconizada como forma de tentar superar a compartimentalização do saber, de compreender a realidade e de buscar soluções para os problemas complexos da atualidade, exige, segundo os entrevistados, o uso de novas abordagens e estratégias pedagógicas. Gallo (2000) alerta para o fato da interdisciplinaridade, apesar de representar um avanço em relação ao modelo disciplinar, não dar conta de

[...] produzir e fazer circular os *saberes não-disciplinares* e as competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea. Ela exige de nós que nos debrucemos sobre as questões da educação, com muito mais empenho e esforço de pensamento criativo. (GALLO, 2000, p. 33).

A questão da contextualização da temática ambiental também foi recomendada pelos coordenadores e professores. Layrargues (2008) recomenda a estratégia de resolução de problemas ambientais locais como uma possibilidade de aproximação entre a escola e a realidade cotidiana do estudante.

A resolução de problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano. [...]. Participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras-chave. (LAYRARGUES, 2008, p. 115)

A última recomendação dos entrevistados refere-se à própria iniciativa por parte dos professores do curso em relação à sua própria formação. Sobre o protagonismo do professor, indicado pelos entrevistados, Gallo (2000) sugere:

Os professores podem ter uma participação extremamente importante no processo de romper com essa tradição alienante e superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade... [...] quebrando, na medida de nossas

possibilidades - sem dúvida alguma, sensivelmente limitadas pela burocracia escolar -, a compartimentalização de que é vítima nosso sistema educacional. (GALLO, 2000, p. 24)

Convém pontuar a expressiva proposição dos sujeitos pela participação de especialistas em educação ambiental na construção de um currículo *ambientalizado*. Ao propor mudanças curriculares no curso de Pedagogia que efetivamente contribuam para formar educadores, também, ambientais, torna-se indispensável considerar uma possibilidade de diálogo e de construção de um projeto coletivo envolvendo coordenadores, professores e especialistas da área ambiental, para a superação dos desafios, mesmo que ainda em um modelo curricular marcado pela fragmentação do conhecimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função das características da amostra, este estudo não permite a generalização dos dados obtidos. Entretanto, possibilita ampliar o conhecimento sobre o modo como tem se comportado a *ambientalização curricular* nos cursos de Pedagogia de instituições privadas no município de São Paulo.

Parece possível afirmar que a maneira reconhecidamente superficial de se fazer educação ambiental nas escolas esteja relacionada, em parte, à escassa formação e informação de professores que, nessa área, têm um conhecimento fundamentado no senso comum, influenciado pelos meios de comunicação de massa e reforçado pelos conteúdos curriculares, na maioria das vezes, de caráter conservador e conservacionista dos quais são consumidores ou transmissores.

Os cursos de Pedagogia, aparentemente, têm tratado as questões socioambientais de modo também superficial. Houvesse uma melhor *ambientalização curricular*, seus egressos estariam mais aptos a inserir e a conduzir discussões sobre a temática com seus alunos. Tal compreensão tem desdobramentos na atuação de profissionais que precisam de uma formação atualizada e compatível com as novas demandas da contemporaneidade.

Sem desconsiderar que o cotidiano da universidade revela estruturas formais e relações sociais que se materializam por meio de conflitos e acordos, adesões e transgressões, este olhar investigativo contribui para a elaboração de um projeto de intervenção em educação ambiental na formação inicial ou continuada de pedagogas/os.

Finalmente, o exercício de debruçar sobre nossas representações sociais de ambiente e de educação ambiental constrange. Constrange porque já não é mais possível voltar atrás, para o antigo estado de alheamento posto que nossas *biografias* de educadores (REIGOTA; PRADO, 2008) continuam e terão de estar cada vez mais marcadas por “princípios éticos, de solidariedade, diálogo,

camaradagem, respeito e muito trabalho para que a educação ambiental não seja vista como [...] uma aventura pedagógica, uma utopia ingênua”. (REIGOTA, 2008).

## REFERÊNCIAS

BARBA, C. H. **Ambientalização Curricular no ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho. Doutorado em Educação Escolar UNESP. Araraquara, SP, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [1969]. 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTI, B.A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: As licenciaturas. Revista USP. São Paulo. N.100. p. 33-46. dez/jan/fev. 2013-2014.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. A. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Petrópolis: D & P et Alii, 2008.

LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo. Cortez. 1995.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (Orgs.) **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo. Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação ambiental para além dela mesma**. Ambiente & Educação, vol. 13, p. 11-22, 2008.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior**: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, 2014.

# MAPEAMENTO SOBRE OS AVANÇOS E DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS DCN PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP.

Jéssica Fernanda Moreira Jorge

Graduanda do curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Bolsista voluntária de Iniciação Científica – PIBIC 2016-2017.

E-mail: jessica\_moreira93@hotmail.com

134

**Resumo:** Considerando que a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004 nas instituições de ensino superior é obrigatória e que, deve ser uma prioridade para os cursos de formação inicial de profissionais da educação, e ainda, sabendo que esta implementação não tem acontecido a contento, um dos principais questionamentos da pesquisa é conhecer como a Resolução está sendo implementada nos cursos de Pedagogia existentes na cidade de Sorocaba. Identificar os fatores que avançaram em relação à educação para relações étnico raciais e as dificuldades encontradas no processo de implementação, serão pesquisados por meio de levantamentos bibliográficos, identificação de instituições privadas com cursos de Pedagogia; identificação e análise preliminar de projetos pedagógicos de curso e entrevistas com a coordenação dos cursos.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares educação étnico-racial; Discriminação étnico-racial Relações étnico-raciais.

**Abstract:** Whereas the implementation of the resolution CNE/CP 01/2004 in higher education institutions is mandatory and that should be a priority for the initial training of education professionals, and yet knowing that this implementation does not have happened to the satisfaction, a the main questions of the research is to know how the resolution is being implemented in the courses of pedagogy in the city of Sorocaba. Identify the factors that advanced in relation to education for ethnic racial relations and the difficulties encountered in the implementation process, will be searched through bibliographic surveys, identification of private institutions with courses of pedagogy; identification and preliminary analysis of teaching course projects and interviews with the coordination of the courses.

**Key-words:** ethnic-racial education curriculum guidelines; Ethnic-racial discrimination racial-ethnic relations.

## INTRODUÇÃO

Considerando a importância da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, e as discussões abertas pela aprovação de políticas de ação afirmativa a exemplo da Resolução CNE/CP

01/2004 que torna obrigatório e orienta sobre o ensino desses conhecimentos nas instituições de ensino em suas diversas modalidades e níveis e que apesar de estarmos avançando em relação as estas políticas, sabemos que a implementação ainda é um grande desafio. Realizamos um mapeamento das instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia no município de Sorocaba com o objetivo de demonstrar quais instituições implementaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER) e quais foram os avanços e desafios da implementação. E ainda, pretendeu-se saber qual é a abordagem que se dá sobre a temática nessas instituições de ensino. A pesquisa apresenta resultados preliminares sobre o tema no contexto do município de Sorocaba. Considerou-se apenas as instituições privadas como amostra.

## **METODOLOGIA**

Para mapearmos os avanços e dificuldades e a forma como as DCNERER foram/estão sendo implementadas nos cursos de pedagogia na cidade de Sorocaba foi realizado inicialmente um levantamento sobre as produções acadêmicas, tanto teses quanto dissertações, datadas a partir de 2010 acerca do tema em análise. A partir deste levantamento foram selecionados os trabalhos que mais se aproximaram do tema possibilitando conhecer as produções pós-2010. O recorte temporal, pós-2010 decorre do fato que Monteiro (2010) realizou importante levantamento no período de 2001 – 2005 e localizou apenas quatro de trabalhos abordando formação de professores e educação para as relações étnico-raciais no banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Posteriormente, Santos (2011) identifica para o período 2000 – 2010, 141 trabalhos relacionando educação e relações étnico-raciais e, destes, 16 abordavam a formação de professores. De acordo com Monteiro (2012, p. 127) “apesar de um crescimento de 90% no número de pesquisas, entre 1998 e 2010, [...] estas continuam em número insuficiente diante dos desafios que se põe especialmente para o combate ao racismo a partir da escola ...”. Deste modo, interessou-nos identificar produções mais recentes. Esse levantamento utilizou-se da base de dados do Instituto Brasileiro de informação em Ciência em Tecnologia – IBICIT/BDTD por meio dos seguintes descritores: Relações étnico-raciais, Diretrizes curriculares educação étnico-racial; Ensino superior.

O segundo momento da pesquisa foi o levantamento das instituições de ensino superior que oferecem cursos de pedagogia no município de Sorocaba e a identificação da matriz curricular e/ou projeto pedagógico de curso para análise, tendo em vista o objeto da pesquisa. O terceiro momento, após a identificação dos cursos de pedagogia com indícios de implementação das DCNERER, foi o agendamento e realização de entrevistas com as coordenações de curso. O quarto e último momento da pesquisa foi a análise dos dados coletados.

## Revisão Bibliográfica

Foram encontrados 201 títulos que se aproximam do tema investigado, no entanto, realizamos uma seleção dos títulos que a partir do ano de 2010 abordam diretamente temas relacionados DCNERER.

Foram selecionados 21 trabalhos a partir da leitura dos resumos e destes analisamos sete que se aproximavam mais do tema em questão. Vale ressaltar que não encontramos nenhum trabalho relacionando as DCNERER e formação de professores/profissionais da educação no/sobre o município de Sorocaba.

A análise dos trabalhos selecionados nos mostra que a maioria está relacionado a formação continuada de professores em relação as questões étnico-raciais, que abordam correlatamente as questões que envolvem a formação inicial de profissionais da educação. (SILVA, 2013A; SILVA, 2013B; PAULA, 2013; SOARES, 2014; RAMOS, 2015; LUIZ, 2013).

Abordar a educação continuada não atende nossas expectativas, mas também é importante considerar o papel desse processo formativo, como aponta Paula (2013, p. 131):

Percebemos a formação continuada como uma necessidade para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos neste processo, especialmente na dinâmica atual da nossa sociedade em que a atualidade se apresenta como conhecimentos transitórios, abertos e mutáveis.

Considerando o cenário histórico da educação no Brasil, concordamos com Silva (2013 A) O norteador do projeto nacional e os pressupostos para o desenvolvimento foram criados a partir da visão eurocêntrica, na qual os negros tinham pouco, ou não tinham espaço para existir. Observamos que a formação inicial e continuada de profissionais da educação se pauta em questões paliativas, segundo Paula (2013) é utilizado o multiculturalismo, a ideia de estarmos em um país com diversas etnias, com grande riqueza de diversidade cultural para fugir do assunto, dessa maneira as questões pertencentes ao debate das relações étnico raciais não são abordadas diretamente.

Podemos observar que estamos distantes de um ideal de implementação das DCNERER, dessa maneira, concordo com Soares (2014, p. 46):

A educação para as relações étnico-raciais não é novidade. O que a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de Histórica e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem é uma



reeducação dessas relações, fundamentadas até então no monopólio do eurocentrismo...

Considerando que nos últimos anos o debate sobre as relações étnico-raciais nas instituições de ensino em seus diferentes níveis têm ganhado mais destaque, de maneira que no cenário nacional, o Brasil tem se colocado em um intenso e complexo debate acerca da temática, através de diferentes conceitos legais que ao longo dos anos foram surgindo e principalmente a partir de movimentos de luta, como o Movimento Negro, que pode ser considerado uma das grandes ações para a transformação do currículo escolar no país. De acordo com Soares (2014, p.48)

A histórica luta do movimento social negro desencadeou, principalmente na última década, o estabelecimento de políticas de ação afirmativa, que buscam a reparação imediata de desigualdades decorrentes de séculos de exploração e exclusão. Dentre essas ações, as mais visíveis são a política de cotas, para acesso às universidades para pessoas negras e a implementação da Lei 10.639/03

Prosseguindo, reforço o que diz a pesquisadora Lucilene Aparecida Soares (2014) em relação à trajetória e construção das políticas educacionais e legais a respeito das relações étnico raciais:

Ela resulta da luta histórica do movimento social negro e da participação do governo brasileiro em acordos internacionais pelo combate ao racismo e desigualdades sócio-raciais. Assumida pelo governo brasileiro, precisa ser compreendida como política de Estado. A Lei se justifica pela própria raiz histórica do Brasil, que contou com a experiência escravocrata como experiência fundadora das relações que se seguiram entre os grupos nativos, europeus e africanos (SOARES, 2014, p. 73).

Os trabalhos analisados não abordam diretamente a educação para as relações étnico raciais no ensino superior, tão pouco, em cursos de licenciatura em pedagogia. O que encontramos são trabalhos realizados acerca da carreira docente, em relação à abordagem dessa temática na sala de aula, bem como, formação continuada de professores e suas experiências, isso já nos demonstra que existe uma gama de dificuldades e enfrentamentos a serem superados no campo das Relações étnico raciais, visto que esses se fazem presente justamente por não ser um campo neutro, mas um campo que precisa de ações em conjunto com o poder público, docentes e movimentos sociais principalmente em relação a implementação das DCNERER. De acordo com (Silva, 2007, p. 500):

As dificuldades de implementação das recomendações em torno desta temática devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que elas desencadeiam, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, provisoriamente podemos concluir que não se tem muitos trabalhos publicados a partir de 2010 a respeito deste assunto. Um outro ponto a ser ressaltado com base nos trabalhos é a forma como se dá a implementação das DCNERER que estão

correlacionadas a implementação da lei 10.639/03, elas acontecem de maneira individualizada, através de ações de alguns professores ou grupos que se identificam com a temática e/ou que são militantes e a abordam muitas vezes os temas em suas aulas mesmo que as disciplinas ou os programas de ensino indiquem essa necessidade. Isso nos faz refletir sobre as dificuldades e resistências da equipe gestora em implementar as DCNERER, o que nos mostra que a maioria das ações partem de motivações pessoais dos docentes, em uma busca pessoal pelo aperfeiçoamento e aprofundamento dessa temática, segundo Gatinho (2012):

A implementação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes correlatas – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER – tem se consolidado por iniciativa “individual”, ou em “parcerias”, de professores, e mais raramente, nas escolas em seu conjunto têm se realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais.

### **Resultados e discussões**

No município de Sorocaba foram encontradas quatro instituições privadas de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia, dessas instituições apenas uma tem um sistema de aulas semipresencial, ou seja, uma porcentagem de aula é dada exclusivamente através de sistemas intranet. Há ainda outras instituições públicas de ensino superior, a saber: a Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba e a Universidade Paulista, sendo que apenas a primeira possui um curso de pedagogia, no entanto, nossa pesquisa se aterá as instituições privadas.

Foram realizadas três entrevistas e uma conversa informal com as coordenadoras de curso dessas instituições, no entanto das quatro instituições apenas três coordenadoras concordaram com a entrevista e outras concordaram apenas em uma conversa informal (dado que a coordenadora não quis gravar entrevista) de forma que as respostas não necessariamente convergem com nosso roteiro de perguntas, bem como, com nossas expectativas. Ainda assim estamos consideramos importante relacionar as respostas desta coordenadora.

### **Universidades e Faculdades no município de Sorocaba-SP com curso de Licenciatura em Pedagogia**

Após a análise dos currículos dessas instituições privadas, através da matriz curricular disponível nas plataformas online das referidas instituições, provisoriamente, concluímos que a maioria das instituições não oferece uma disciplina específica sobre as Relações étnico raciais. Dividimos as instituições analisadas em grupos, sendo: Grupo A, Grupo B, Grupo C e Grupo D.

A instituição denominada de Grupo A oferece um curso de licenciatura em pedagogia com duração de 8 semestres, que habilita o docente em formação para atuar na educação infantil, fundamental e também na área de gestão pedagógica.

Esta instituição oferece no primeiro semestre do curso uma disciplina específica sobre relações étnico raciais, que é fruto da implementação das DCNERER. A disciplina específica oferecida nesta instituição tem carga horária de 40 horas, que se divide em duas aulas semanais.

Segundo a ementa da disciplina a justificativa se dá através dos dados estatísticos brasileiros (IBGE/PNUD) que evidenciam que a desigualdade social no Brasil ganha índices ainda mais discrepantes quando inserimos o recorte racial em suas análises. Pesquisas científicas de fins do século XX atestavam que o racismo é uma realidade nas escolas brasileiras e contribuiu consideravelmente para ampliar índices de evasão e repetência dentre outros males sociais. Dessa forma, políticas de ação afirmativa, como a implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar configuram-se como propostas de políticas curriculares de educação antirracista e tem o potencial de confrontar os patamares da desigualdade sócio racial brasileira.

Em uma entrevista semiestruturada a coordenadora deste curso, nos informou que essa disciplina foi criada recentemente, passou a fazer parte do currículo em meados de 2014, mas anterior a sua criação existia na instituição uma outra disciplina denominada "Cultura e Sociedade" que abordava dentre outros temas a "história da cultura afro-brasileira" (coordenadora grupo A).

A instituição que denominamos Grupo B tem um curso de licenciatura em pedagogia com duração de 8 semestres com aulas presenciais, habilita o docente para atuar na educação infantil e na área de gestão escolar, no entanto no decorrer do curso não há uma disciplina específica sobre as relações étnico raciais. Segundo a coordenadora do curso, em conversa informal, nos esclareceu que no 2º semestre e no 7º é abordado os conteúdos relacionados a diversidade e cultura, religiosidade e mudança social, respectivamente nesta ordem, são abordados através de aulas teóricas e práticas, por alguns docentes em suas disciplinas. A fala da coordenadora sugere que os docentes realizam um trabalho interdisciplinar ou transversal sobre os temas citados.

A instituição Grupo C, oferece um curso de licenciatura em pedagogia com duração de 8 semestre, em um sistema de aulas semipresencial no qual algumas disciplinas são dadas apenas pelo sistema intranet, esse curso habilita para atuar na educação infantil, fundamental e na área de gestão escolar. Durante o curso não é ofertada nenhuma disciplina específica que aborde questões relacionadas a educação das relações étnico-raciais, entretanto existem duas disciplinas que sugerem a abordagem dessa temática, a primeira delas é a disciplina denominada "Homem, cultura e sociedade", a segunda é a disciplina "Cultura Brasileira".

A Instituição Grupo D, também oferece um curso de pedagogia com duração de 8 semestres, que habilita para atuação na educação infantil, fundamental e na área de Gestão. Em relação as

disciplinas ofertadas, não existe uma específica que aborde os conteúdos relacionados na DCNERER. Em entrevista com a coordenadora, ela sugere que em outras disciplinas alguns professores abordam as questões relativas ao tema.

Em relação aos resultados das entrevistas e da conversa com as coordenadoras dos cursos de licenciatura em pedagogia, podemos notar que avanços importantes foram alcançados, principalmente com a criação de disciplinas específicas de atendimento ao que determina as DCNERER para os cursos. Entretanto se pensarmos na efetiva implementação das DCNERER ainda vivemos em um cenário insuficiente em relação ao cumprimento da legislação. As entrevistas contaram com questões baseadas em três principais orientações, sendo:

- 1) O conhecimento das coordenadoras em relação a temática do projeto, bem como, o conhecimento sobre as DCNERER e correlato a isso a lei 10.639/03;
- 2) Se as DCNERER estão sendo implementadas e quais os avanços e dificuldades encontradas
- 3) Se existe disciplina específica e/ou se a temática das relações étnico-raciais está sendo abordadas transversalmente na instituição;

A partir das entrevistas notou-se que as coordenadoras demonstraram conhecer as normas legais acerca do tema. No entanto durante as entrevistas foi possível observar que elas têm, de modo geral, uma preocupação em estar dentro do tema, em demonstrar que as instituições de ensino cumprem com o papel legal de abordar a tema, em cumprimento ao que afirma as DCNERER. Mesmo que não seja oferecida uma disciplina específica, as coordenadoras se preocupam em nos apontar informações que sugerem que existe a abordagem de temas relacionados ao cumprimento da legislação em outras disciplinas. Também informam que há docentes interessados em abordar o tema.

Deste modo, observamos nas falas das coordenadoras que a relação com as políticas educacionais para educação das relações étnico raciais sugere que esta está mais relacionada ao cumprimento da legislação, de forma a atender os quesitos da sua obrigatoriedade, do que com a preocupação ou importância atribuída a reeducação das relações étnico-raciais e ao desenvolvimento de uma pedagogia antirracista nas instituições e seus cursos de licenciatura, neste caso, a Pedagogia.

## Conclusões

Segundo dados do Censo 2010, no Município de Sorocaba, *lócus* desta pesquisa, a população negra cresceu em 65,1% em dez anos chegando a representar pouco mas de 22%. De acordo com matéria do Jornal Cruzeiro do Sul "Com base nesta última estatística, um quarto do total da população (586.625) do município é formado por pessoas da raça negra. Em 2000, essa parcela representava 17,8% dos sorocabanos". (SILVA, 2012)

Esses dados nos fazem refletir novamente sobre a importância de políticas públicas direcionadas as relações étnico-raciais, visando uma educação crítica e emancipadora da diversidade étnico racial, superando principalmente o racismo que é um grande desafio no campo das práticas pedagógicas. Ao refletirmos sobre a formação inicial de profissionais da educação no município de Sorocaba, a implementação das DCNERER é uma medida essencial para que se construam projetos pedagógicos que valorizem a diversidade, combatam as desigualdades e reeduem para relações étnico-raciais positivas.

É importante rever a formação inicial dos profissionais da educação, bem como, a atuação deste docente ao adentrar as salas de aula, é portanto, durante o processo de desenvolvimento do docente em sua formação inicial que se constrói um saber crítico com competência para abordar diversas temáticas, em especial, sobre as relações étnico raciais. Esse conhecimento construído dentro das instituições de ensino, proporciona ao docente respaldo para atuar como agente de transformação social.

É essencial que os docentes em formação possam entender a educação para as relações étnico raciais, como uma temática que é parte do currículo, independentemente de sua raça ou etnia.

Os trabalhos que foram analisados nos mostram que a maioria das atividades sobre essa temática partem de iniciativas pessoais, individuais. Por vezes, são trabalhos realizados de forma aleatória, sem continuidade, de maneira que precisam ser reconhecidos dentro do complexo campo das relações étnico raciais no país, como analisam, Gatinho (2012) e Gomes (2011).

Ao considerarmos o número restrito de trabalhos publicados acerca do tema, podemos analisar que estamos muito distantes do que poderíamos considerar como suficiente na implementação das DCNERER. O ainda pequeno número de trabalhos também sugere que pouco sabemos sobre as ações que vem sendo desenvolvidas acerca da implementação das DCNERER.

No município de Sorocaba, identificamos 4 instituições de ensino superior com cursos de licenciatura em pedagogia, entretanto apenas uma delas oferece a disciplina específica. Ainda assim a disciplina tem uma carga horária menor que outras disciplinas do curso, o que nos traz uma reflexão acerca da importância que se dá a respeito dessa disciplina no currículo da instituição e para a formação de futuros(as) profissionais da educação.

Por outro lado, consideramos que há avanços, mesmo que estes estejam se dando de maneira lenta, e provavelmente não atendam nossas expectativas no sentido da efetividade e sustentabilidade da implementação das DCNERER. Não podemos deixar de considerar que a educação para as relações étnico raciais tem sido aprimorada, apesar da tensão e da complexidade acerca deste campo.

A pesquisa por fim, demonstrou que as coordenações de curso têm conhecimento das DCNERER ao menos do posto de vista da sua existência e da obrigatoriedade de seu cumprimento; que os cursos têm trabalhado com os temas ou conteúdos relacionados as DCNERER de acordo com

as informações das coordenações e que há ao menos uma instituição com disciplina específica abordando diversidade e relações étnico-raciais. A pesquisa aponta importante campo de aprofundamento do tema demonstrando a necessidade da sua continuidade.

### Referências Bibliográficas

BRASIL/MEC. **Lei 10639/03**. Torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

GATINHO, A. A. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC**. ANAIS XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores. Livro 3 - p.002706.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba. 2013. Editora UFPR.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, L. R. D. **Representações Sociais sobre a educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355220>>

LUIZ, M. F. **Educação para as relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013

MEDEIROS, A. B. de. **Práticas para a diversidade**: reflexões de professores. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: Estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2014. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MONTEIRO, R. B. **Licenciaturas**. In. Brasil. Orientação para educação das relações étnico raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 126 -127.

MONTEIRO, R.B. **Formação inicial de profissionais da educação**: avanços e desafios para a implantação das DCN para a educação das relações étnico-raciais. In: COELHO, W. de N.B.;

COELHO, M.C.. (Org.). Trajetórias da diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade.. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, v. 1, p. 01-253.

MUNANGA, K. **Debate: livros didáticos: análises e propostas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nov 1987.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, R.A. dos. **O Estado do conhecimento da área de educação e Relações raciais em programas de pós-graduação em Educação (2000-2010).** Anais do XXV Simpósio do ANPAE. Disponível em:  
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0448.pdf>>.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais.** Educação. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em:  
<[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092silva](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092silva)>.

SILVA, G. O. da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia:** avanços e limites. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, M. de L. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior:** experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2013.

SILVA, R. **População negra cresce e representa 25% dos sorocabanos,** revela IBGE. Jornal Cruzeiro do Sul. Sorocaba. 19 de nov. 2012. Disponível em:  
<<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/435221/populacao-negra-cresce-e-representa-25-dos-sorocabanos-revela-ibge>>.

SOARES, L. A. **Materiais produzidos pelo Ministério da educação para orientar professores na direção de uma educação para as relações étnico-raciais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

RAMOS, A.C.P. **A educação das relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista:** dez anos após a institucionalização da lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



## A EXPERIMENTAÇÃO DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Naracci Guedes Slonik

Aluna do curso de Pedagogia - Faculdade Prof. Wladimir dos Santos  
(Fernanda.naracci@gmail.com)

Janaina Ribeiro Leal

Aluna do curso de Pedagogia - Faculdade Prof. Wladimir dos Santos  
(jana.ri.b@hotmail.com)

Kassie Gonçalves Dias

Aluna do curso de Pedagogia - Faculdade Prof. Wladimir dos Santos  
(kassiedias@hotmail.com)

145

*“A inteligência da criança observa amando e não com indiferença*

*– isso é o que faz ver o invisível.”*

Maria Montessori

### RESUMO

A exploração da criança no mundo ocorre através dos sentidos e das sensações que podem se constituir a partir das experiências naturais e sociais, diante das quais elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, a partir da relação com o ambiente e com o outro, aprendem sobre o mundo. As experimentações sensoriais são possibilidades prazerosas e divertidas de aprofundar suas descobertas em um ambiente natural, rico em sons, texturas, cores, cheiros e significados. Ativas na construção do conhecimento, ao vivenciar experiências e interagir em diversos contextos que têm acesso, constroem conjuntos de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ambiente natural; Exploração sensorial.

### ABSTRACT

The world where children live is a set of inseparable natural and social phenomena to which they are curious and investigative. From very young, through interaction with the natural and social environment in which they live, they learn about the world, asking questions and seeking answers to their questions and questions. As members of unique socio-cultural groups, they experience experiences and interact in a context of concepts, values, ideas, objects and representations on the most diverse topics they have access to in everyday life, building knowledge sets about the world around them.

**Keywords:** Learning; natural environment; sensory exploration.

### Construção do eu - O desabrochar da aprendizagem

A criança com dois anos de idade está em um processo de descoberta e diferenciação, começando a perceber que ela e o mundo que a cerca não são a mesma coisa. Nessa fase inicia a construção da sua identidade pessoal baseada nas vivências obtidas.

A exploração da criança no mundo ocorre através dos sentidos e das sensações; ela é curiosa, questionando tudo e todos. Nesse mundo cheio de surpresas, é legítimo que medos e anseios

apareçam e é papel do adulto mediar, de forma leve e prazerosa, a interação com o conhecimento e com o estranhamento para a superação.

Não há uma forma específica de manusear ou explorar objetos e o ambiente, as ações e aprendizagens ocorrem por reflexos e esse conhecimento só terá sentido quando for experimentado. Para Piaget o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas na interação indissociável entre ambos. O ato de conhecer precisa de conteúdos externos para que se efetive, sendo assim, implica a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural e cultural.

As experimentações sensoriais são possibilidades prazerosas e divertidas da criança aprofundar suas descobertas em um ambiente natural, rico em sons, texturas, cores, cheiros e significados.

A criança se apropria de um conhecimento a partir das experiências que vivência e das infinitas possibilidades de relações criativas que utiliza para descobrir e interpretar o mundo e tudo o que há em seu entorno; assim, estabelece um conhecimento das suas próprias ações e capacidades.

Santos (2009) afirma que a experimentação é a premissa da criação e da valorização do ser inovador, (re) criando a si mesmo.

Muitas atividades objetivam criar um ambiente convidativo aos pequenos exploradores para as propriedades dos objetos: forma, tamanho, cor, som, aromas e texturas. Quando estimulada essa sensibilidade da criança no contato com a natureza, a experiência proporcionará o bem-estar e estimulará os sentidos, fazendo presente o encantamento para um novo saber.

Segundo Tiriba (2010), para uma boa aprendizagem é preciso uma ligação profunda e frequente das crianças com os elementos naturais: sentir a água, o barro, a grama, o vento. Somente assim, atingiremos o que é apresentado no Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza.” (BRASIL, 2010, p.7)

### **A Possibilidade de experimentação**

Pensamos em uma proposta de trabalho para essa faixa etária, pela qual a utilização da natureza e seus elementos pudessem contemplar descobertas sobre o mundo por meio da pesquisa e da exploração individual.

O projeto recebeu o nome "Nossa árvore de jaca" e foi idealizado para propiciar experiências que aproximam a criança do conhecimento de diversas formas de representação e interpretação do mundo natural, promovendo momentos de aquisição e aplicação dos saberes adquiridos.

Para o desenvolvimento do projeto, a atividade inicial exigia a participação e o interesse do grupo, para que as aprendizagens investigativas, que os elementos naturais ofereciam, estimulassem a incorporação das suas próprias atribuições, disponibilizando oportunidades de expressão e significação a partir da interação com o outro e com o conhecimento.

Despertando o entusiasmo em um ambiente propício para o aprendizado significativo, os primeiros momentos da vivência contemplaram uma roda de conversa para que fossem instigados aos próximos passos da experiência sensorial; nesse espaço, tapetes e tecidos coloridos compunham o ambiente, conquistando as crianças pela proposta da diversão e descoberta a partir da organização pensada para simbolizar a natureza.

A roda de interação foi pensada para analisar os saberes prévios das crianças sobre os frutos e no fim apresentar a ideia de uma fruta específica, a jaca; A conversa visava incentivar o pensamento e experimentação, aguçando a criatividade e curiosidade de pegar, provar, cheirar, misturar, observar e sentir que é ativa na construção do saber.

Em outra sala, transformamos o ambiente em uma floresta, cheia de folhas de árvore de diversas texturas e formatos, galhos, flores e sementes, contando também com o apoio sonoro de um fundo musical natural, de canto de pássaros, vento e água. Aspectos que remetem a diversas sensações e possíveis experimentações do contato com a natureza.

A brincadeira se iniciou no próprio corpo, ao tirar os sapatos e descobrir as sensações que a superfície provocava, as crianças puderam modificá-la durante a experiência, a partir dos novos movimentos, posturas e objetos dispostos no local.

Mantendo o cuidado na escolha dos objetos que compõem o cenário, lembrando que as crianças têm a tendência de levar os objetos à boca para investigá-los, colocamos sementes de diversos formatos e tamanhos para observação em potes lacrados; a brincadeira e a livre exploração dos materiais foi atentamente supervisionada também para que fossem captadas exteriorizações do momento, tais como falas, conversas e comportamentos.

Durante essa proposta, pudemos observar uma criança explorando a sensação da pedra ao passá-la pelo pé e querer compartilhar esse sentimento passando no pé do colega ao lado, oferecendo: "Qué passa?", já com as mãozinhas na outra criança para que experimentasse também a sensação térmica e a textura.

Nessa atividade tão simples, propiciou-se situações em que as crianças puderam ficar calmas e focadas em seus sentidos, como o tato, olfato, visão e audição para compor o repertório de sensações e percepções.

A atividade aplicada posteriormente era a montagem de um livro coletivo intitulado “Nossa árvore de jaca” e tinha como objetivo o processo de estímulo nos espaços externos, que poderiam estabelecer sentimentos de solidariedade e companheirismo, promovendo de forma positiva o processo de aprendizagem a partir da interação, da troca com o outro. As crianças puderam observar o ciclo de vida das plantas, como o cultivo e o crescimento, resgatando a ideia da vida e do desenvolvimento que se equipara aos delas.

A cooperação na composição do livro proporcionou uma convivência amistosa e prazerosa, descartando atitudes individualistas, dando voz a todas as crianças sobre as suas ideias e sentimentos.

Acreditamos que a experiência com a natureza possibilita às crianças o sentimento de pertencimento e compreensão da relação com o mundo, com o outro e com o eu, despertando sentimentos de cuidado e empatia, proporcionando, além disso, o conhecimento, auxiliando nessa fase de egocentrismo.

Entendemos que o contato direto com a natureza favorece a percepção do mundo a sua volta de diferentes formas, a exploração com diversos cheiros, texturas, cores, formatos, movimentação corporal, aperfeiçoamento do equilíbrio, desenvolvimento mais sadio e a compreensão de que a natureza é muito maior do que seu “mundinho” em casa, e que há necessidade de explorar esse mundo novo para conhecê-lo.

Para *Lê Boulch* (1987), o desenvolvimento da psicomotricidade a partir de experiências motoras, cognitivas e socioafetivas são indispensáveis à formação da criança. Além de se divertirem, criarem e aprenderem a se relacionar com o mundo em que vivem, essas atividades de movimento em um ambiente natural proporcionaram utilização dos conhecimentos, desenvolvimento global a partir de exercícios motores.

Para a nossa proposta, escolhemos a jaca por ser presente na região, mas pouco conhecida e/ou valorizada. Ao permitirmos o contato físico com a fruta jaca, com seu cheiro, textura, sabor, auxiliamos a descoberta do que se pode fazer com ela, apresentando possibilidades para novos saberes.

O manuseio da fruta para a exploração da textura da casca e da polpa, do peso, do tamanho, cor, cheiro, formato e diversas características distintas das outras frutas conhecidas, despertaram o prazer e o encantamento da descoberta aliado a algumas questões sobre as possibilidades de utilização.

Após manusear e degustar a fruta, as crianças puderam produzir uma tinta acrescentando cola à polpa e, a partir da sensibilidade individual, expressar sensações e percepções de diferentes formas na pintura.

Para finalizar as atividades, as crianças plantaram sementes de jaca e nós “plantamos” nas mesmas a ideia de proteção e cuidado com o meio ambiente, no contato das crianças com a natureza.

O importante é que a natureza faça parte da vida diária da criança e que ela possa sentir que contribui e é responsável pela manutenção e equilíbrio do meio ambiente. Essa percepção natural trará muitos benefícios como calma, paciência, respeito, concentração, curiosidade e independência.

O último passo abriu espaço para que as crianças compartilhassem suas experiências em uma roda de interação, troca que reafirma sua capacidade de expressão e voz, através da recriação de um pedacinho de um vasto universo que pôde ser apresentado.

As atividades contemplaram diversas maneiras em que o contato com a natureza (re) significa os sentidos dos conhecimentos das crianças. Criou-se sentimentos que promovessem expressão de si mesmo, interação com o outro, com o mundo e com o conhecimento.

O caminho que a criança percorre, para descobrir e compreender o mundo que a cerca e estabelecer relações lógicas através do brincar e experimentar, organiza os conhecimentos de forma prazerosa.

Na interação da vivência prática houve oportunidades de compartilhar e expressar novos olhares e interpretações, e a necessidade de buscar práticas educativas que contribuam para a constituição de um fértil ambiente de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. TIRIBA, Lea. **Crianças na natureza**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-le-a-tiriba/file>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. **Experimentação pelas crianças: a brincagogia sensível**. EM: Brincar: um baú de possibilidades. Instituto Sidarta, 2009. P. 17 - 23. Disponível em: <<http://omb.org.br/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

TIRIBA, Lea. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. **Crianças da Natureza**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6679&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=)>. Acesso em: 10 set. 2017.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

## ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DESENHANDO O CORPO HUMANO: AUTORRETRATO

**Daiane Teles<sup>1</sup>**  
**Jéssica Fernanda Moreira Jorge<sup>2</sup>**  
**Rafael Romeiro Doin<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos-Sorocaba. Bolsista de iniciação à docência PIBID. Sorocaba- SP.  
e-mail: daianeteles13@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos-Sorocaba. Bolsista de iniciação científica- PIBIC/CNPQ. Sorocaba  
e-mail: jessica\_moreira93@hotmail.com

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos-Sorocaba. Bolsista de iniciação à docência PIBID. Sorocaba- SP.  
e-mail: rafael.doin@hotmail.com

### RESUMO

Diante do trabalho desenvolvido como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, realizado na escola Municipal Drº Getúlio Vargas, situada na região central da cidade de Sorocaba-SP, observamos a Matriz Curricular do Ensino Fundamental I do município, além do funcionamento do ambiente escolar, a dinâmica de trabalho e o cotidiano dos alunos e dos docentes da escola em questão, que nos despertou o interesse em trabalhar com questões pertinentes ao corpo humano. O relato de experiência aborda uma atividade sobre corpo humano desenvolvida pelos bolsistas, com o intuito inicial de observar sobre o desenvolvimento da construção dos educandos sobre o próprio corpo.

**Palavras-chave:** Prática docente; PIBID; Gênero; Relações étnico-raciais.

### ABSTRACT

On the work as scholars of Institutional Scholarship Program initiation into Teaching-PIBID, held at escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, located in central city of Sorocaba-SP, we observed the elementary Curriculum Matrix I of municipality, in addition to the operation of the school environment, the dynamics of work and the daily life of students and teachers from the school in question, which aroused the interest in working with issues relevant to human body. The case studies discusses an activity about human body developed by scholars, with the initial aim of note about the development of the construction of the students about her own body

**Keywords:** Teaching practice; PIBID; Genus; Racial-ethnic relations.

## INTRODUÇÃO

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, propicia aos estudantes de licenciatura em pedagogia um contato direto com a prática docente nas instituições públicas de ensino, neste caso, no município de Sorocaba.

Esta atividade foi realizada com alunos do 1º ano do ensino fundamental, as atividades foram realizadas dentro de contextos abordados em sala de aula, junto de uma professora que foi a supervisora do projeto, essa parceria foi fundamental no auxílio e elaboração das atividades planejadas.

Durante o período letivo, trabalhamos com atividades que tinham como foco o corpo, movimento e suas expressões artísticas. Sempre voltados para brincadeiras que faziam as crianças trabalharem com o lúdico.

Com isso, as atividades desenvolvidas com os alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem, através do lúdico, buscavam trabalhar aspectos motores, cognitivos e afetivos.

Acreditar numa educação lúdica é essencial para a realização das atividades e para obter pontos positivos nos resultados, acrescentar os jogos para a realização das atividades tem gerado muitas expectativas por parte dos alunos.

Segundo Kishimoto (2010, p. 10),

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

### **Atividade: Desenhando o Corpo Humano**

A educação deve ser pensada como uma prática transformadora, tanto para os docentes, quanto para os educandos. Neste sentido, a educação tem papel importante na formação do cidadão crítico e autônomo. Refletindo sobre as práticas docentes, enquanto bolsistas, pensamos em atividades

que fossem importantes na construção de uma identidade crítica do educandos, bem como, que dessem respaldo para auxiliar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Este relato de experiência parte, *a priori*, da ideia de resgatar um pouco mais das atividades que abordam questões relativas ao corpo, movimentos, espaços, brincadeiras e o desenvolvimento através do lúdico.

Essa atividade sobre o desenho do corpo humano consistiu na ação dos alunos, divididos em duplas, em desenhar, num papel pardo, seus corpos em tamanho real, retratando sua autoimagem, de forma que esse trabalho visou o desenvolvimento da lateralidade, do diagonal, do equilíbrio e da coordenação motora (fina e global), propiciando aos educandos desenvolver aspectos cognitivos, motores e afetivos com a perspectiva lúdica no processo de construção do conhecimento sobre o corpo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem

Durante o processo, nos deparamos com algumas indagações referentes à maneira como as crianças se projetaram na atividade proposta, sua construção imagética. Com isso, resolvemos abordar alguns aspectos das atividades dividindo em: os desenhos dos meninos e os das meninas.

Em relação aos trabalhos dos meninos, percebemos que suas referências na hora de se desenhar remetiam aos personagens de histórias que eles se identificavam, independente da cor, forma, se era humano ou não; eles não se preocuparam em criar um desenho com seus aspectos físicos. Já as atividades das meninas, percebemos como a maioria se projetou deixando de lado suas características infantis e acabaram se portando de forma juvenil em seus desenhos.

Vianna e Finco (2009, p. 279) apontam que “os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade.”

Nos dois casos as crianças usaram a imaginação e acabaram desenhando versões diferentes delas mesmas, porém, a preocupação das meninas em se retratar como jovens, magras, com peles claras e cabelos lisos nos mostra o quanto essa imagem é vendida e afeta a forma de se relacionar com o mundo.

Tanto para as meninas como para os meninos já se espera um modelo que está pré-estabelecido pela sociedade, e, observando os desenhos feitos por eles notamos como esse modelo já está influenciando a maneira de se enxergarem e de se relacionarem dentro dos espaços em que vivem.

As autoras Vianna e Finco (2009, p. 279) ainda apontam que “as expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas



diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.”

Vale ressaltar que durante a atividade notamos que as meninas negras não se reconheciam como pertencentes a sua raça e etnia, a construção imagética que demonstraram nos remete às características dos povos europeus, pois ao desenharem seus corpos, utilizavam lápis de cores clara, bem como, se desenhavam com outras características corporais bastante diferentes do real, como por exemplo: cabelos lisos e loiros. O resultado destes desenhos nos faz refletir sobre a construção imagética e o reconhecimento deste aluno como pardo ou negro, esbarrando no questionamento do porquê essas crianças se projetam de maneira tão destoante do seu fiel retrato.

Analisamos a situação e concordamos com Cavalleiro (2006, pág. 22) quando diz que

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Provisoriamente, podemos concluir que apesar de estarmos avançando em políticas de igualdade de gênero, superação do racismo, opressões estéticas e sociais, ainda há muito para caminhar. Nitidamente, as questões são tratadas de maneira insuficiente dentro das instituições de ensino, o que resulta em crianças que não se reconhecem como crianças, mas se projetam na vida juvenil ou adulta, além de não se reconhecerem pertencentes à sua própria raça e etnia.

## CONCLUSÃO

Através dos debates a respeito da inclusão, dos direitos, da igualdade de gêneros e do povo negro, observamos nas últimas décadas que o caminho para superarmos a educação que valoriza a desigualdade de gênero, bem como a educação etnocêntrica e eurocêntrica tem sido traçado, principalmente, com a iniciativa e apoio dos movimentos sociais, da luta e da resistência, que busca tornar visível a importância de quebrar paradigmas referentes a esses ciclos de desigualdades.

Neste sentido, é imprescindível encontrarmos formas de quebrar esses preconceitos. As parcerias entre universidades, movimentos sociais e escolas podem ser uma forma. Podemos juntos buscar maneiras de atrelar a teoria e a prática em busca de um espaço que dê a oportunidade de fala para todos os sujeitos envolvidos.

De maneira democrática, é preciso buscar nessa relação discussões e práticas que tragam a humanização do sujeito. Precisamos nos conhecer e nos desconstruir dos “venenos” que são postos em nossas veias de forma natural, para assim conseguir, de forma coletiva, pensar e mudar a forma que nos relacionamos com o outro, com nós mesmos e com os espaços em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. Licenciaturas. In. Brasil. **Orientação para educação das relações étnico raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 22- 28.

FINCO, Daniela F.. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 89-101, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>>. Acesso em: 20 set. 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba. 2013. Editora UFPR.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2010

## CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DELINEANDO OUTRAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Clayton Cesar de Oliveira Borges

Mestre em Estudos Culturais pela EACH/USP

Professor de Educação Física na rede estadual paulista

prof.claytonborges@gmail.com

### RESUMO

A Educação Física escolar possui longa tradição de disciplina alinhada a estratégias de normalização e regulação dos corpos. Contraindo-se à perspectiva de mera instrumentalização do ensino e vislumbrando outras possibilidades, o presente texto discorre a respeito de uma ação pedagógica engendrada nas aulas de Educação Física, em uma escola pública estadual, com crianças do 5º ano do ensino fundamental, tendo como temática de estudo a Luta Olímpica. Por meio de alguns princípios e procedimentos da pedagogia cultural da Educação Física, objetivou-se trazer à baila a leitura de determinados elementos constituintes da prática corporal em questão e, com isso, instigar as crianças a refletirem sobre alguns de seus regimes discursivos.

**Palavras-chave:** Educação Física; pedagogia cultural; regimes discursivos.

### CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: OUTLINING OTHER POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL ACTION

#### ABSTRACT

The School Physical Education has a long tradition of discipline aligned with strategies of normalization and regulation of bodies. Opposing the perspective of mere instrumentalization of teaching and looking at other possibilities, the present text discusses a pedagogical action engendered in Physical Education classes, in a state public school, with children of the 5th year of elementary school, with the theme of study the Wrestling. Through some principles and procedures of the cultural pedagogy of Physical Education, it was aimed to bring to the dance the reading of certain constituent elements of the corporal practice in question and, with this, to instigate the children to reflect on some of their discursive regimes.

**Keywords:** Physical Education; cultural pedagogy; discursive regimes.

#### NOTAS INTRODUTÓRIAS

A Pedagogia cultural da Educação Física, que vem recentemente sendo experienciada<sup>27</sup> na educação básica, visa proporcionar aos sujeitos da educação um amplo conhecimento e compreensão do repertório cultural corporal, através da análise da diversidade de manifestações corporais (NEIRA;

---

<sup>27</sup> Para saber mais sobre as experiências pedagógicas culturalmente orientadas, consultar as diversas produções disponibilizadas no site do grupo de pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP: <[www.gpef.fe.usp.br/](http://www.gpef.fe.usp.br/)>.

NUNES, 2009; NEIRA, 2016). Isso se dá a partir de alguns princípios e procedimentos didáticos, delineados sucintamente em seguida.

As ações didáticas fundamentadas no currículo cultural partem da ocorrência social da prática corporal, daí a relevância de mapear o patrimônio cultural corporal da comunidade escolar. Para extrair informações sobre as práticas da cultura corporal, o mapeamento inicial pode ser realizado por meio de uma pesquisa do entorno da escola, uma conversa com os estudantes, familiares, etc.

Efetuada o mapeamento, busca-se conexão com os objetivos educacionais da instituição e a distribuição equilibrada das práticas corporais a serem estudadas, de modo que a justiça curricular seja contemplada na definição da temática.

A tematização, em síntese, envolve todas as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de um projeto pedagógico. Definido o tema, e em semelhança ao mapeamento, o início das atividades de ensino pode se dar dos mais distintos modos: pesquisa da prática corporal ou vivência da mesma a partir da explicação ou demonstração de uma criança, assistência a um filme com informações da temática escolhida, entre outros. Não há, portanto, caminho pré-determinado a seguir.

No decorrer da tematização, as crianças “expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias” (NEIRA, 2016, p. 84). Esse reconhecimento dos saberes dos estudantes evita o daltonismo cultural e implica em considerar que, diferentemente de outras perspectivas curriculares, o percurso é dependente das demandas e questões suscitadas.

Outro ponto relevante a se considerar é a ancoragem social dos conhecimentos relativos à prática corporal, que possibilita interpretar os significados que lhes são atribuídos, por meio da problematização. A problematização, por sua vez, permite desconstruir determinados enunciados naturalizados e tomados como verdade absoluta, e “estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas” (NEIRA, 2016, p. 85).

A problematização guarda ainda estreita relação com as atividades de ensino que objetivam a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acessados pelos estudantes, e se volta para a análise dos processos de significação da prática corporal tematizada, desvelando o conjunto de verdade que as validam ou as negam.

Sob a inspiração da teorização curricular pós-crítica, o objetivo da pedagogia cultural da Educação Física é promover ações educativas que visam à formação de sujeitos sensíveis à diferença (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2016). É o que aqui, com todas as limitações, se ambiciona levar a cabo.

## **OS CAMINHOS TRILHADOS**

O presente relato de experiência discorre sobre uma ação pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física, durante o primeiro semestre de 2016, em uma escola pública estadual localizada na cidade de Sorocaba/SP, com crianças do 5º ano do ensino fundamental, tendo como temática de estudo a Luta Olímpica.

Escolhido o tema de estudo, pensamos em maneiras de vivenciar a luta, cujo objetivo é vencer por meio do encostamento ou *touché*, que consiste em derrubar e manter o oponente com as costas presas ao tapete de competição.

A partir da assistência a um vídeo sobre o treinamento de Luta Olímpica, as crianças realizaram atividades de aquecimento e golpes, além da vivência da prática corporal propriamente dita. Os golpes vivenciados inicialmente foram: *Sweep-Leg*; *Double-leg*; *Single-Leg* e *Sprawl*.

### ASPECTOS HISTÓRICOS E MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Com o objetivo de compreensão de alguns aspectos históricos da luta, assistimos alguns trechos de um filme sobre os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. Conversando com as crianças após a exibição, foi possível notar que elas reconheceram, além do aspecto esportivo, o caráter religioso da competição e, ainda, a popularidade das lutas naquele contexto.

Dando continuidade ao propósito mencionado nas linhas acima, as crianças identificaram, com o auxílio do professor e a partir de pesquisas na internet, que o modelo de luta dos gregos antigos inspirou os franceses a “criarem” no século XIX, o estilo hoje conhecido como Luta greco-romana, que faz parte do Programa Olímpico da era Moderna desde a sua primeira edição.

Após o momento de pesquisa, foi proposta uma atividade de leitura da prática corporal tematizada. Para tanto, os registros fotográficos das vivências, realizados por algumas crianças no decorrer das aulas anteriores, foram projetados em data show e utilizados como materialidade de análise, com a intenção de, quem sabe, propiciar a mobilização de uma experiência estética.

As questões disparadoras da atividade de leitura das imagens foram: O que essas imagens significam para vocês? Como se sentem ao lutar?

Os efeitos de sentido enunciados pelas crianças relacionaram-se, via de regra, às sensações e percepções dos momentos de combate e ao reconhecimento da gestualidade da luta. Vejamos: “*Me sinto forte quando eu ganho a luta e ao mesmo tempo fraco, quando perco*”; “*Quando eu luto, parece que não vejo mais nada!*”; “*Eu estava tentando fazer o sweep leg, mas é muito difícil...*”; “*Estou fazendo o double-leg nela!*”.

Nesse ínterim, foi agendado um encontro com um praticante da modalidade em um centro esportivo, com o propósito de que as crianças o entrevistasse e realizassem uma vivência da prática da cultura corporal estudada, oportunizando ampliação dos conhecimentos.

Assistimos na aula seguinte a um vídeo que apresentava algumas características da Luta Olímpica estilo greco-romana e estilo livre. No vídeo em questão, foi possível visualizar que a estreia feminina na Luta Olímpica ocorreu um século após os homens, nos Jogos Olímpicos de Atenas 2004, restrita somente ao estilo livre.

Diante da fala de algumas crianças após a exibição do vídeo, inferiu-se que questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requerem uma problematização pela classe.

### **PROBLEMATIZANDO ALGUNS REGIMES DISCURSIVOS DAS LUTAS**

Para retomar as discussões da aula anterior, foi exibido o curta metragem *Nayelis*<sup>28</sup> – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de Luta Olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba.

Após a assistência, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo algumas meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de *Nayelis* que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava.

Na aula subsequente, como forma de instaurar problematizações e, quiçá, evidenciar os limites do discurso relativo à luta como “naturalmente” masculina, bem como à problemática da violência, assistimos a um vídeo de campeonato feminino de Luta Olímpica.

Também assistimos a uma entrevista da atleta brasileira vice-campeã mundial de Luta Olímpica, Aline Silva, em que a mesma afirmava, entre outras questões, que as lutas poderiam contribuir para o combate à violência e às drogas.

Obviamente, essa enunciação da luta como salvacionista de problemas sociais e, ainda, a alusão à suposta pacificidade dos seus praticantes, por vezes propagada como uma espécie de filosofia desta manifestação da cultura corporal também foram postas em xeque.

---

<sup>28</sup> Curta-metragem: *Nayelis*. Direção: Leonardo Blecher e Diego Contreras. 2014. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta/inclusao/nayelis/>>.

No decorrer da problematização, portanto, buscou-se escapar de operações de fixação da identidade do praticante de lutas ou ainda recorrer a um pensamento binário em relação às lutas. Isso porque a “construção” discursiva do lutador pacífico é produto da mesma fixação em que se constitui o lutador violento.

Após a exibição do vídeo e de algumas questões provocadoras, o debate entre as crianças “esquentou”, por conta dos posicionamentos divergentes. Ainda que algumas crianças tenham aparentemente mantido seus posicionamentos iniciais, a produção de dissensos acarretou certas inquietações. No âmbito dessas problematizações, a recusa de fixação de significados é perceptível na enunciação de uma aluna: “*A luta em si não é boa nem má, depende da pessoa. Algumas pessoas podem se tornar violentas por fazer uma luta, outras não*”.

Devido à proximidade do dia do encontro com o praticante de Luta Olímpica e, com base nos estudos e vivências realizadas até o momento, elaboramos previamente algumas questões para o entrevistado.

### **CRIANÇAS COMO ETNÓGRAFAS DA PRÁTICA CORPORAL**

No dia agendado, iniciamos o encontro entrevistando o convidado, conhecido como “Alemão da Luta”. O *wrestler* e *coach* abordou, entre outras questões, sua trajetória nas lutas, discorreu a respeito dos países de maior tradição na Luta Olímpica e os lutadores mais conhecidos, bem como a ausência de faixa de graduação na luta em questão, artefato tradicional em outras lutas, como o Judô e o Jiu-jitsu.

Finalizando a entrevista, explicou que em seu trabalho como *coach*, praticamente todos os atletas que o procuram pretendem aprender e/ou aprimorar a Luta Olímpica por conta do MMA. De acordo com o convidado, a Luta Olímpica é base da grande maioria dos campeões do UFC, daí a recente parceria com a organização mundial de *Wrestling*. Como as crianças tinham acessado algumas dessas questões anteriormente, houve boa interação com o entrevistado.

O segundo momento do encontro foi dedicado às vivências corporais. O convidado iniciou a aula com exercícios de aquecimento e demonstrou algumas posições em que geralmente se inicia um combate. Na sequência, o atleta demonstrou uma série de golpes, alguns deles vivenciados anteriormente nas aulas e outros desconhecidos das crianças, entre eles: *Half Nelson*; *Rolê* ou *Gut wrench* e *Low-Single*.

Após a vivência dos golpes, as crianças realizaram a vivência da luta propriamente em três espaços da sala de lutas, procurando aplicar os golpes aprendidos. Cada dupla lutou por 2 minutos, com auxílio e arbitragem do atleta convidado e dois de seus parceiros de treino. Ao final do encontro, as crianças conheceram e experimentaram a indumentária típica da Luta Olímpica.

Na aula seguinte, conversamos sobre a atividade realizada. A turma destacou o aprendizado de novos golpes e a dinâmica da luta, bem como melhor compreensão das regras e pontuação, que ainda era objeto de algumas dúvidas. Foi possível inferir, portanto, que o encontro possibilitou tanto situações de ampliação quanto de aprofundamento do repertório cultural corporal das crianças.

Após o diálogo, as crianças sugeriram a mesma dinâmica de tempo de luta e a inclusão da arbitragem para as próximas vivências. Desta forma, as aulas seguintes foram dedicadas às vivências, com a inclusão de arbitragem e pequenas modificações em relação ao tempo utilizado nas vivências realizadas no centro esportivo, por conta da quantidade de crianças e de placas de tatame disponíveis na escola.

Durante essas aulas, atuando como etnógrafas da prática corporal estudada, algumas crianças, com o auxílio do professor, pesquisaram novos golpes e socializaram a descoberta com a turma. Os golpes pesquisados e em seguida vivenciados foram: *Arm drag* e *Golpe do bombeiro*.

Finalizando o projeto, os estudantes produziram um vídeo sobre os conhecimentos aprendidos durante a tematização. Algumas crianças ficaram responsáveis pela elaboração do roteiro e outras pela filmagem, disponibilização e seleção do arquivo de fotos. A produção final da turma foi postada no site de compartilhamento de vídeos, *youtube*<sup>29</sup>.

## CONSIDERAÇÕES

Durante o projeto, buscou-se efetuar uma leitura cuidadosa dos elementos constituintes da luta elencada como temática de estudo. Essa leitura envolveu diversas atividades de vivência e ressignificação da Luta Olímpica, bem como pesquisas em grupo, análise de registros fotográficos, assistência a vídeos, filmes e curta-metragem sobre aspectos sócio-históricos da luta, entrevista com praticante da modalidade, problematizações a respeito de algumas representações da prática corporal e produção final de um vídeo sobre as questões levadas a cabo durante a tematização.

A decorrência desse processo forneceu o acesso a uma variedade de conhecimentos e reflexões que acredita-se, possibilitou em alguma dimensão a produção de novas percepções e significações, desconstruindo a representação enunciada em uma das aulas de que a prática corporal tematizada seria inadequada ou menos apropriada às meninas.

Em uma perspectiva curricular tradicional do componente, talvez essa concepção fosse reforçada ou simplesmente ignorada e, assim, a participação das meninas nas lutas continuaria a ser discursivamente marcada como a “diferença”, isto é, com uma conotação negativa e situada em

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7fiuf-mjxTM>>. A disponibilização do vídeo contou com a autorização dos responsáveis pelas crianças.



oposição à “identidade” comumente validada por uma parcela da sociedade, a saber: “lutar é coisa de menino”.

A pedagogia cultural da Educação Física visa, portanto, potencializar as diferenças e tomá-las em sua positividade, sejam elas relativas à sexualidade, ao gênero, à classe social, à etnia e tantas outras produzidas pelo processo de identificação e diferenciação. Em outros termos, isso implica em questionar e, quiçá, desestabilizar os processos de classificação que, envolto em relações de poder, fixam determinada significação sobre algo como identidade (positivo) e diferença (negativo).

## REFERÊNCIAS

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 65-104.

## ESTUDO DO MEIO - ELETIVA - OLHARES: ESPAÇOS URBANOS

Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão dos Santos  
Mestrado em Geografia Humana FFLCH – USP e Doutorado em Educação – FEUSP  
Docente da Rede Estadual de São Paulo em Geografia e História  
fatimafaria1965@gmail.com

Erik Armando Queiroz  
Prof. Especialista em Mídias na Educação – UFSJ/MG  
Instituição: EE Prof. Altamir Gonçalves – PEI  
erikqueiroz2006@gmail.com

162

### RESUMO

A proposta deste relato é apresentar algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino de Geografia numa escola de PEI – Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo, a partir das condições e exigências existentes na Unidade Escolar da instituição onde trabalham os professores deste projeto. Serão apresentados os desafios colocados aos docentes e a realidade vivida no interior das salas de aula e do ambiente físico e social da escola, bem como as demandas para estes profissionais e seus alunos. Aqui, será apresentado o trabalho do Projeto da disciplina Eletiva, que insere-se na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental II, a qual tem como título “OLHARES: espaços urbanos”, que teve como mote para seu processo a fotografia.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem; Geografia; Estudo do meio; Fotografia; Espaços urbanos.

### ABSTRACT

The proposal of this report is to present some ideas that can contribute to the debate about the teaching of Geography in a school of PEI – Integral Education Program of the state of São Paulo, based on the conditions and requirements existing in the School Unit of the institution where teachers work this project. It will present the challenges posed to teachers and the reality lived inside the classrooms and the physical and social environment of the school, as well as the demands for these professionals and their students. Here, we will present the work of the Elective Discipline Project, which is inserted in the diversified part of the Elementary School II curriculum, whose title is “OLHARES: urban spaces”, whose motto was photography.

**Keywords:** Teaching and learning; Geography; Study of the environment; Photography; Urban spaces.

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma experiência de Estudo do Meio com alunos do Ensino Fundamental numa escola da Rede Estadual de Educação de São Paulo, em Sorocaba. Usou-se este recurso pelo

fato do mesmo ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar a alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar (LOPES e PONTUSCHKA, 2009). Por esta atividade e a partir do trabalho de campo realizado com os alunos no derredor da escola, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos, partimos para diversas atividades, começando pelo reconhecimento e planejamento do trajeto que desejávamos observar e trabalhar com os alunos.

A seleção dos lugares que foram explorados e observados, bem como a formulação de um roteiro com questões respondidas na pesquisa de campo, as etapas da realização, o planejamento, a execução e a avaliação, foram orientadas, por um lado, tal qual nos orienta Freire (1996), pela dialogicidade e, por outro, pelo despertar da curiosidade epistemológica de todos os membros da comunidade escolar.

Todas as etapas e ações que estruturaram o trabalho de campo foram realizadas na busca de acordos e contratos pedagógicos possíveis que tiveram, como ponto de partida e chegada, a realidade vivida pelas pessoas envolvidas na construção de um projeto educativo em nossa unidade escolar, como orientam. A realização do Estudo do Meio tornou, de fato, mais significativo o processo ensino e aprendizagem e proporcionou aos alunos o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social, mesmo porque, o fato dos alunos saírem fotografando o que selecionavam e se fotografando pelas ruas do bairro, tornou a aula invertida mais interessante e animada.

É importante ressaltar que para entendermos o meio como uma “Geografia viva” é preciso ir a campo “[...] sem pré-julgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade, para a leitura afetiva que se realiza em dois movimentos contrários – negar a alienação, o esquema a rotina, o sistema, o preconceito – e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade” (PONTUSCHKA, 2006, p. 12).

Com celulares, câmeras fotográficas, pranchetas, roteiro, lápis, canetas, bonés, protetor solar e água, enveredamos para nossas incursões, durante o período de março a junho de 2017.

### **OBJETIVO GERAL**

Sensibilizar os alunos acerca da importância do olhar espacial apurado a partir da observação, apreciação, análise, reflexão e valorização do lugar onde vivem, utilizando-se de técnicas básicas da fotografia para compreenderem melhor as mudanças e permanências do bairro e o derredor da escola, ao longo da História local.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os impactos antrópicos dos locais que alteram o espaço geográfico; promover a interação entre os alunos e as pessoas que moram no entorno da escola.

Reconhecer a importância de atitudes responsáveis ao meio ambiente que cerca a escola, percebendo os cuidados necessários na preservação e conservação de um ambiente mais saudável.

Proporcionar aos alunos a oportunidade de entrar em contato direto com as diferentes realidades, problematizando-as.

Desenvolver a observação direta a partir do olhar sobre a paisagem local, das fotos tiradas durante as incursões do Estudo do Meio, no redor da escola.

Ensinar a registrar informações.

Selecionar e organizar os depoimentos dando-lhes tratamento crítico.

Observar os tipos de moradias que predominam no bairro e fazer analogias.

Perceber a diferença de sensação térmica de um lado e do outro do bairro.

Perceber os fluxos de trânsito de carros nos diferentes lados do bairro.

Observar como se distribui o comércio e os aparelhos públicos pelo bairro.

Produzir textos descritivos e críticos referentes ao bairro e a população que nele vive.

## METODOLOGIA

Para a realização das atividades, foram apresentadas, por meio de aparelho data show, as fotos tiradas pelos alunos e selecionadas das três saídas de Estudo do Meio pelo bairro, pelas quais foram realizadas análises, tratamento e exposição com premiação para os três primeiros lugares, na ocasião da culminância do Projeto das Eletivas da escola.

A sistematização dos dados coletados na pesquisa/trabalho de campo foi extremamente cuidadosa, ao utilizar-se todo o material obtido e registrado nos textos, nos desenhos, nas fotografias, nas anotações, no falar dos moradores. Os múltiplos saberes, agora enriquecidos pelas várias experiências e saberes conquistados no campo, se encontraram na sala de aula como orienta

PONTUSCHKA (2004), onde os alunos, após as experiências do trabalho de campo, puderam ser conduzidos à uma exposição livre das sensações experimentadas, quando também perguntávamos ao grupo os fatos que foram mais importantes ou significativos para cada um.

No compartilhar de sentimentos e ideias, a subjetividade presente nas impressões mais pessoais de cada um nas fotografias, nos registros escritos e nos desenhos se enriqueciam e, na inter-relação com outras subjetividades, surgiam novos sentidos, novas compreensões. Neste sentido, percebíamos que a visão fragmentária perdia força e iniciava-se um processo de síntese, no qual os envolvidos no trabalho se descobriam como seres interdisciplinares, produtores de seus conhecimentos e autônomos em suas decisões.

Para Freire (1996, p. 59), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que concedemos um ao outro, sendo assim, “o professor que desrespeita a curiosidade do aluno, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a prosódia, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” e essa visão não se queria deixar no trabalho com os estudantes da eletiva “Olhares: espaços urbanos”.

Ao se propor um debate e reflexões acerca do trabalho docente não estamos aqui expondo as agruras da rotina docente, mas sim procurando desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate referente ao ensino de Geografia numa escola do PEI - Programa de Ensino Integral, a partir dos desafios que nos são apresentados pela forma fechada e diretiva do projeto em curso.

Nesta perspectiva, entende-se que a função educativa da escola (GOMES, 2001) deve cumprir não só o processo de socialização, mas oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a realidade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais.

Procurou-se desenvolver na escola um trabalho que viesse ao encontro do que a escola contemporânea deve se preocupar, que é a certeza de que o sujeito que aprende também ensina, pois a interação constante com as diferentes ferramentas acerca das informações, o convívio em diferentes contextos espaciais e temporais, valorizam o tempo todo o aluno como alguém que é capaz de participar da sociedade, procurando ser responsável por suas escolhas e seu Projeto de Vida e que seja capaz de acompanhar as mudanças e transformações do mundo atual.

No que tange ao currículo, a escola não o construiu a partir de sua realidade social local/regional, pois este já está implementado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, porém, há um esforço do corpo docente e equipe de gestão em trabalhar com a oferta constante de

análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais do bairro onde está situada a escola, bem como o olhar mais amplo aos demais bairros em seu derredor.

Não se construiu um currículo totalmente da realidade dos alunos, pelo fato de que as exigências da secretaria da educação em se trabalhar com o CDA – caderno do aluno e CDP – caderno do professor em sua totalidade, por vezes nos travam em tempo e avanço de outros conteúdos e conceitos que defendemos serem mais relevantes; porém, a metodologia que cada professor desenvolve é capaz de suprir em grande medida a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados por Bauman (2001) em seu livro *Modernidade Líquida*, que nos leva à reflexão do papel social da escola diante dos nossos novos tempos para que o processo educativo cumpra com seu objetivo, que é formar cidadãos e cidadãs capazes de atuar e tomar decisões e fazer escolhas, no contexto do mundo moderno.

Neste sentido, a Eletiva é uma das disciplinas ofertadas aos alunos com o intuito de ajudá-los a pensar desde cedo na escolha de seu Projeto de Vida que o transformará, quiçá, num cidadão atuante e crítico.

A Eletiva “OLHARES: espaços urbanos” foi criada por nós, inicialmente, para que os alunos aprendessem algumas técnicas básicas de fotografia em seu cotidiano quando fazem suas selfies, mas aos poucos ela foi tomando forma de uma disciplina que também poderia contribuir com um olhar mais apurado e crítico sobre a paisagem que envolve a escola, o bairro e até a vida de muitos que ali estudam e residem. Entrou aqui o olhar sobre a geografia do bairro e suas especificidades

### **UM CLICK E SE ETERNIZA UM MOMENTO**

“A Fotografia eterniza momentos. A Poesia eterniza sentimentos. A Fotografia é a Poesia da imagem. A Poesia é a fotografia das sensações.” (Autor Desconhecido)

A fotografia eterniza uma paisagem com apenas um click que poderá se transformar num objeto de estudo, proporcionando ao aluno o mesmo visual do espaço fotografado.

O mundo ao nosso redor não para de se mover e o tempo não pára de correr, é impossível aos nossos olhos capturar o instante de um acontecimento com detalhes. Talvez esse instante, se for de uma emoção muito intensa, fique registrado no nosso subconsciente, mas mesmo assim será uma lembrança em movimento e sem muitos detalhes.

A fotografia, no entanto, nos permite parar o tempo e desfrutar de detalhes que talvez passaríamos despercebidos por mais que tentássemos gravá-los. É como se o mundo parasse de rodar no momento do click da câmera e um instante fosse eternizando. É como pegar a tristeza da perda de alguém que

se ama ou a alegria de um nascimento, a beleza e delicadeza de uma flor ou a brutalidade de um tanque de guerra e guardássemos em um cartão de memória, um filme ou em um papel.

### **A fotografia e o olhar espacial**

A observação de uma imagem fotográfica fornece pistas da realidade segundo o olhar de quem a produziu, cabendo ao professor a tarefa de estimular os alunos para descobrir o significado dos elementos presentes na imagem, que poderão ser revelados através de sua leitura (MUSSOI, 2008)

Os professores podem fazer uso da fotografia em sala de aula, explorando o conteúdo da mesma, conduzindo análise e debates, acompanhados de uma boa sequência didática, para que os alunos sejam oportunizados a expressarem e exporem seus olhares e conhecimentos que adquirem nos mais variados lugares, também de modo informal, além da escola.

A utilização da fotografia em sala de aula contribui com o aluno a aumentar a capacidade de percepção e valorização do que está em seu entorno.

Segundo Silva (2004, p. 1), uma fotografia bem trabalhada pode levar o aluno a refletir sobre suas atitudes e a realidade em que está vivendo, possibilitando o interesse em estar descobrindo e entendendo mais profundamente a imagem fotográfica, observando e, conseqüentemente tomar posturas e atitudes.

Ao sair com os alunos no derredor da escola e por alguns pontos mais evidentes do bairro, os professores devem trabalhar com os alunos de modo a perceber que a fotografia representa uma paisagem — visível na criação de um mundo imaginário, para além do que se aprende olhando, posto que a imagem fotográfica é prática social investida por estruturas que mostram e condicionam forças intensas que se apoderam da realidade, seja do bairro ou da cidade como um todo.

“A cidade representa um lugar de concentração e efervescência de vida social [...]” (SPOSITO, 2008, p. 12), porém, com o processo de globalização e de generalizada urbanização seu conceito torna-se complexo. Neste viés, a cidade não é apenas um conjunto de casas, ruas, edifícios com variadas formas e usos diferenciados por onde circulam pessoas e mercadorias, é um território ocupado pelos atores culturais, políticos e econômicos que o modelam em um aspecto socioespacial. Por isso, o geógrafo Sposito (2008) corrobora que é preciso considerar a cidade uma concentração de pessoas, necessidades e possibilidades, vislumbrando que, nela, há uma grande capacidade de transformação, movimento e fluidez. A cidade, além disso, é formada por uma combinação de espaços que dependem de realidades e escalas diferentes entre a relação do privado e do público. “E onde está o urbano?” (NETO, 2014, p.30).

## RESULTADOS

Através do estudo do Meio e suas três saídas pelo bairro, os alunos puderam perceber que a questão ambiental está articulada à social, e um dos objetivos dessa Eletiva era permitir a vivência com outros alunos de diferentes anos e idades, promovendo uma interação, na qual houvesse respeito e aprendessem a conviver com as diferenças que convivem dentro da escola durante nove horas diárias.

A disciplina foi ofertada às sextas-feiras, nas duas últimas aulas e sua culminância ocorreu no final de junho.

As atividades práticas com os relatórios de observação dos trabalhos de campo, de produção de textos, com as fotos e suas seleções para a exposição foram trabalhadas exaustivamente para que todos tirassem o melhor proveito daqueles conhecimentos que se articulavam a partir das fotos com o olhar geográfico-espacial dos lugares por onde passavam e capturavam suas imagens e cada um dos alunos em seu nível idade/ano escolar e capacidades de entendimento e proficiências deram um salto de qualidade, tanto no que se refere à qualidade de capturar suas imagens e seu olhar sobre a paisagem local, bem como a percepção quanto às transformações geográficas e históricas ao longo do tempo, no derredor da escola.

Após o encerramento da Eletiva, o professor Erik Queiroz, que também assina este trabalho e que é fotógrafo profissional, passou a inscrever os trabalhos de alguns alunos em concursos fotográficos pela região afora e alguns têm sido premiados entre vários trabalhos até de profissionais. Isto tem elevado a autoestima dos alunos que participaram desse projeto.

Outro bom resultado que se percebe entre os alunos que participaram da Eletiva, é que sempre aparece um ou outro aluno ou aluna, demonstrando seu orgulho em saber agora capturar suas imagens com muito mais qualidade, além dos comentários com mais propriedade acerca das questões sócio-ambientais, durante as aulas.

A seguir, apresentamos alguns depoimentos de alunos que se inscreveram e participaram de nossa Eletiva “OLHARES: espaços urbanos.”

## DEPOIMENTOS DE ALUNOS:



Tatiana (11 anos - 6º ano) – *“Eu gosto muito da eletiva Olhares, porque me ajuda a entender melhor o lugar onde vivemos e as técnicas básicas da fotografia, que poderei usar tanto em minha profissão no futuro, como pessoalmente.”*

Gabriel (13 anos - 8º ano) – *“A eletiva Olhares, me ajuda a entender melhor as técnicas da fotografia, mas, além disso, também me faz compreender como o bairro e a cidade foram se evoluindo até chegar no que é hoje.”*

Maria Eduarda (14 anos - 9º ano) – *“Entender a paisagem através das fotografias e dos passeios ao redor da escola, me fez ver o bairro de outra forma, valorizando mais tudo o que vejo.”*

Beatriz (14 anos - 9º) – *“Com as fotos do bairro, das pessoas, das plantas, dos movimentos, das construções antigas e novas, dos cheiros que sentimos toda vez que saímos no Estudo do Meio, com as aulas dos professores, com os vídeos sobre a história da fotografia e com a palestra do profissional da fotografia, entendi melhor como foi se formando os bairros e a cidade e agora quando ando pelo bairro e pelas avenidas vou entendendo melhor tudo.”*

## CONSIDERAÇÕES

O projeto com olhares e fotografias desenvolvido, buscou despertar nos alunos o interesse pelas transformações espaciais ao longo da história e atualmente no bairro onde vivem, com suas diversidades e necessidades reais. Com as aulas de trabalho de campo, os alunos conseguiram identificar grande parte das mudanças e puderam ver, sentir, compreender e relacionar o conteúdo teórico à prática.

Pode-se afirmar que o Projeto da Eletiva “OLHARES: espaços urbanos” a partir do trabalho de campo, das imagens e dos momentos capturados pelas lentes do celular ou das máquinas fotográficas, foi muito útil no entendimento da espacialização geográfica, da História do lugar, conhecendo o seu passado a partir de conversas com vizinhos do bairro muito antigos por ali, bem como as coletas de dados e fotos ao redor da escola, muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, a observação e o registro que buscaram orientar os alunos para que exercitem suas cidadanias e encaminhem para serem seres pensantes, críticos e atuantes a partir do lugar de vivência.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Sigmund. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LOPES, Claudivan Sanches, PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia – Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio e ação pedagógica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 14., 2006, Rio Branco, AC. Anais ... Rio Branco, AC, 2006.

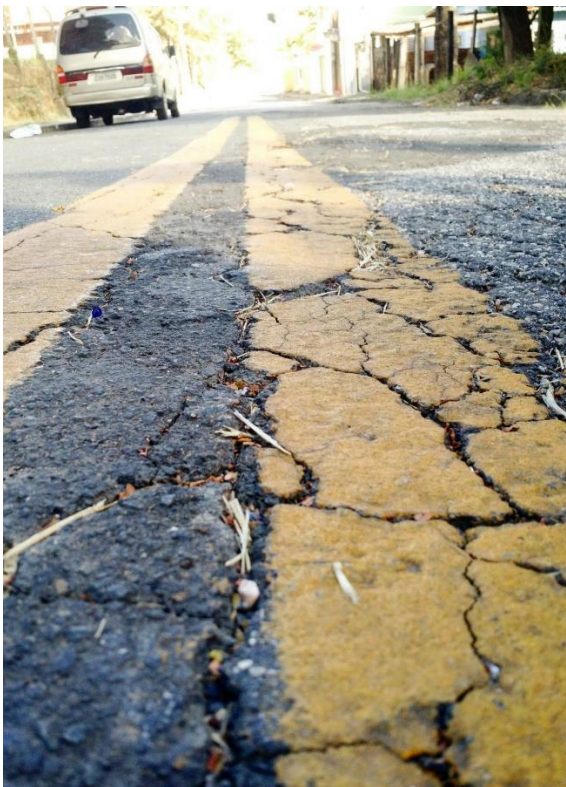
PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 13., 2004 Goiânia. Anais. Goiânia, GO, 2004b.

MUSSOI, Arno Bento. A fotografia como recurso didático no ensino de Geografia. Artigo para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná em convênio entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Unicentro. Guarapuava, 2008.

NETTO, Andreia Herkert. O testemunho das imagens: a transformação da cidade de Santa Maria - RS retratada a partir do acervo dos arquivos históricos: 1885 – 2010. Dissertação Mestrado - Programa de Pós Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2014.

SILVA, Renata Martins. O uso da fotografia no ensino da geografia. Londrina. 2005. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual de Londrina (pág. 76 a 84).

A seguir, fotos capturadas durante os estudos do Meio e fotos tiradas pelos alunos.





## INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: AINDA UM DESAFIO NESSE MUNDO CONTEMPORÂNEO

Ester Costa de Oliveira Dias

Mestre em Educação/UNISAL

estercostaoliveiradias@gmail.com

Professora da EJA/FUMEC

Campinas/SP

173

### RESUMO

Este artigo constitui-se do relato de experiências sobre um trabalho realizado em uma sala de EJA 1 numa área periférica da região do Campo Grande em Campinas-SP, utilizando o computador como ferramenta pedagógica e aproveitando a oportunidade de se utilizar uma vez por semana o laboratório de informática. O objetivo deste trabalho não é, em momento nenhum, trazer receitas prontas, mas mostrar como criar espaços para complementar o ensino aprendizagem numa sala de alunos da EJA 1, sempre com o olhar voltado para a construção da cidadania desses alunos. Com atividades diversificadas e noções de técnicas primárias, desde como ligar, abrir e iniciar o uso do computador. Buscou-se dialogar com alguns autores que evidenciam sobre o tema.

**Palavras-Chaves:** Inclusão Digital; EJA; Emancipação e Autonomia.

### ABSTRACT

This article is based on the report of experiences about a work carried out in an EJA 1 room in a peripheral area of the Campo Grande region in Campinas-SP using the computer as a pedagogical tool and taking advantage of the opportunity to use the laboratory once a week Of computer science. The objective of this work is not to bring preset recipes at present, but to show how to create spaces to complement teaching learning in a room of EJA 1 students, always with a view to building the citizenship of these students. With diversified activities and notions of primary techniques, from how to connect, open and start using the computer. We sought to dialogue with some authors that highlight the theme.

**Keywords:** Digital Inclusion; EJA; Emancipation and Autonomy.

### INTRODUÇÃO

São muitas as experiências pedagógicas significativas que ocorrem nas salas de aula da FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária), principalmente na região noroeste de Campinas, periferia localizada na região do Campo Grande. E, essas experiências permanecem na obscuridade por diversos motivos e assim, bons trabalhos, embora simples, continuam desconhecidos.

Surge a necessidade de pesquisar e mostrar o cotidiano dessas salas de EJA. Como os educadores estão preocupados com o que ensinar? E como ensinar a leitura e a escrita necessária para

ajudar a vida de cada aluno? Estamos competindo com um mundo com grandes transformações e muitas inovações tecnológicas e quais são os nossos recursos utilizados? Quais os desafios da educação na era da modernidade? Não podemos ficar fora da realidade, porque há uma enorme necessidade de se preparar o aluno para o mundo e para o mercado de trabalho.

Ninguém desconhece o fato de que até para se trabalhar como frentista, porteiro, caixa de supermercado é necessário saber lidar com o computador. No dia a dia surgem as dificuldades, os conflitos perante o uso da linguagem padrão tanto na fala e na escrita e o uso dos meios digitais.

Nelson Pretto (2008) também chama a atenção para a necessidade de qualificação no uso das tecnologias:

A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação. (p. 81)

O aluno tem medo de expor suas ideias, de errar ao ler e escrever. Cabe ao professor elevar a autoestima, afinal, o erro deve ser encarado como uma etapa natural da aprendizagem.

Como ensinar a leitura e a escrita, tendo em vista a variedade de universos culturais dentro de uma única sala? Qual o papel da escola, senão chegar aos usos sociais da linguagem e agora a linguagem digital.

O desafio do professor parece ainda maior. Segundo Oliveira (2001, p. 62),

O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a interação com os objetos de aprendizagem, o desenvolvimento de seu pensamento hipotético e dedutivo, de sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiados e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito é viabilizada.

O presente trabalho tem como objetivo mostrar experiências vivenciadas com jovens e adultos na caminhada de aprender a ler e a escrever, agora com a oportunidade da Inclusão Digital na EJA em sala de aula.

Apontar alternativas de como se trabalhar a linguagem de uma forma mais prazerosa e dinâmica. Mostrar a competência do professor em lidar com a diversidade cultural dos alunos e o respeito pela sua bagagem de conhecimento de mundo. Pois,

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão

dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 22)

Focalizar práticas bem sucedidas e formas que o professor utiliza para trabalhar com esses alunos, na verdade, é mostrar como aluno e professores aprendem juntos. Socializar as experiências e mostrar como nós professores podemos ser multiplicadores da língua oral e escrita com o auxílio da Informática. “A escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento.” (OLIVEIRA, 1996, p.63)

Quanto à estratégia utilizada para as observações, procurarei descrever as situações de sala de aula, focalizando especialmente as falas, as atividades desenvolvidas e a relação entre a professora e alunos.

Segundo o art.48, “a EJA tem por finalidade a formação educacional básica do cidadão e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria, mediante a consecução dos seguintes objetivos”.

I - Criar oportunidades para que todas as pessoas, jovens, adultos, idosos e com necessidades especiais, sejam atendidas nas suas necessidades, interesses, condições de vida, de trabalho e especificidades, propiciando sempre que necessário, formar alternativas de ensino de modo a garantir o domínio da leitura e da escrita como instrumentos de inclusão social e/ou prosseguimento dos estudos.

Com um grande desafio de buscar a melhor maneira de trabalhar com alunos de idades tão diferentes e necessidades também diferentes, que se cria a necessidade de conhecer quem são os alunos da EJA 1. E como disse Arroyo (2003, p. 7),

Se exige uma intencionalidade política e pedagógica, e destaca três fronteiras de ação: primeiro, conhecer quem são os jovens e os adultos, suas trajetórias humanas e escolares, seu protagonismo social e cultural. Vê-los como coletivo com sua herança coletiva de direitos negados, e compreender a EJA como política afirmativa.

E neste conflito de gerações, onde a dificuldade maior está no planejamento de aulas diárias e que atendam às necessidades de ambos, levando ao maior objetivo que é: a alfabetização significativa e a introdução do mundo digital, já que vivemos atualmente sob uma nova configuração social e sob a era digital.

Considerados como públicos distintos, o jovem e o adulto, e até o idoso, todos na mesma sala de aula, é necessário buscar estratégias de ensino diferentes, para atender a essa clientela tão silenciada pelas desigualdades sociais e culturais desse país. E quais conteúdos são necessários para esta clientela que procuram uma escolarização depois de anos fora da escola, ou mesmo que nunca

frequentaram uma? E, conforme Declaração de Jomtien, entende-se que "a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos-conteúdos e competências-necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, econômico e social no seu contexto de vida." (OLIVEIRA e PAIVA, 2004, p. 9)

E, essa proposta de trabalho vem de encontro com a necessidade dos alunos em conhecer o mundo digital e tecnológico, aproveitando para reviver suas memórias de vida.

### **ATIVIDADES EM SALA DE AULA E NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA**

Como tudo iniciou. "A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece." (FREIRE, 1997b, p. 9)

Mas voltando ao relato, tendo sempre como objetivo resgatar as trajetórias dos alunos, de forma a recuperar os motivos que os levaram a deixar seus lugares de origem, como se sentiam diante dos caminhos percorridos e como enxergavam essa jornada em busca de uma vida melhor. Ao relatar como se dá essa atividade com os alunos uma vez por semana no laboratório de informática, desde o início de nosso trabalho, além de aprender a manusear, ligar e fazer atividades, tais como quebra cabeça, jogos de alfabetização, contas diversas on-line, texto e interpretação, visitamos (on-line) várias cidades dos estados de cada aluno.

Nesse propósito de rever a história de vida de cada um, sempre busquei um afloramento de suas memórias mais profundas e, conseqüentemente, ocorreria a ruptura do ciclo perverso criado pelas dificuldades de suas vidas, tentando resgatar o que havia sido esquecido, até mesmo perdido, que os impedia de avançar.

Em algum lugar de seu passado, as perdas das crianças que um dia foram bloqueadas de alguma forma, seu futuro de alunos adultos. Hoje, sabemos que seu mundo interno e a pouca experiência escolar ainda atrapalham sua aprendizagem, mas cada avanço é um ganho no rumo de sua autonomia.

Este trabalho específico surgiu durante as aulas, quando já recuperado o passado, conforme versos da 1ª parte "A vida era muito difícil... difícil era viver... a gente vivia na roça, plantando para comer."

"Tendo que sair da escola pra poder sobreviver, deixando nosso lugar e mudando pra vencer". E, antes, sobre as dificuldades que sentiam em relação à leitura e a escrita, em uma das aulas, um dos alunos expressou o que a maioria sentia e falou: "A gente tem tanto medo das letras que dá um branco,



quando a gente vai ler e escrever e esquece do que a gente pode fazer! Lembrando que a gente aqui, sem leitura, sem dinheiro... mesmo assim não teve medo de encarar qualquer serviço, sempre ganhando pouco, mas com o pouco conseguindo benfeitoria pra viver..."

Então, foi proposto um texto coletivo que saiu como o poema acima e cada aluno começou a contar a sua trajetória depois que saiu de seu lugar de origem.

Retomando o papel da Educação e como a escola deve estar sempre em construção com esses alunos, cito o que foi falado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997), pela qual a definição sobre o que é a educação de jovens e adultos, a quem se destina, qual seus propósitos e seu papel social,

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.' (art. II, 2 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)

Os textos individuais foram ditados pelos alunos que assim o desejaram, escritos na lousa pela professora e depois copiados individualmente no computador. Foi então feita pela professora a proposta de um trabalho com mapas (eles já os conheciam), seus estados de origem e a região onde moram, desenvolvidas as formas de realizá-los. Para relembrar seus estados de origem, conhecemos as bandeiras e os brasões dos mesmos e vimos os significados de cada estado e o que Campinas representou e representa para cada um.

Depois dos textos digitados por cada aluno, a professora fez cópias para cada um e em seguida os alunos fizeram as bolinhas de papel crepom, pintaram o mapa de Campinas, por regiões e colaram os brasões e as bolinhas. Foi um grande aprendizado na hora de fazer as bolinhas de crepom devido ao tamanho e as cores a serem utilizadas.

A montagem final e a esquematização dos conteúdos foram feitas pela professora, a partir das sugestões dos alunos. Os títulos dos cartazes saíram do consenso nas discussões, a partir de sugestões dos mesmos e da professora.

E, como disse Freire (1987, p.14), "a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz que deve ser usada como ponto de partida, mas superada através do método

crítico-dialógico". Nesses momentos de discussões e decisões do coletivo na sala de aula, toda experiência e vivência dos alunos são respeitadas.

## **RELATO**

Diante da atividade escolhida, cujo tema é 'Resgatando minha memória', escolhi a música "O que o que é" de Gonzaguinha. Antes de irmos para a sala de informática, fizemos uma roda, onde coloquei para os alunos a letra da música, através de leitura e também por meio da música. Depois iniciamos as reflexões da mesma e, neste momento, propus que lembrassem a época de suas infâncias, suas juventudes e alguns alunos começaram a falar:

- A dona Ana disse que não gostava de lembrar de sua infância, já que tinha passado fome, quantas vezes iam dormir para amenizar a fome.

- O Sr. Roberto falou que nunca ganhou um presente (tipo: roupa nova, sapato e brinquedo), tudo era muito caro para os pais comprarem, "nós morávamos no sitio".

- Já a dona Maria Aparecida, que é muito elegante, combina sempre o sapato com a roupa, porque na infância e na adolescência, e até mesmo na juventude, sempre andou de sapatos velhos, chinelo menor que o pé... "Sabe professora, aquela história do sapato do irmão mais velho para o mais novo, nunca tive um sapato novo, só agora eu posso ter, por isso não economizo, sempre que posso compro um sapato novo."

- A aluna Vilma lembrou que quando era mocinha lavava as panelas com sabão feito de cinzas, e se não ficasse limpas e brilhantes as panelas apanhava e muito por isso. E também o prazer de comer maçã, que veio comer uma maçã sozinha, sem dividir com ninguém, só quando veio morar aqui em Campinas.

Diante desses relatos, lembramos também da atividade "Árvore dos Sonhos" feita de fuxico pelas mulheres, e os homens fizeram a estrutura da árvore com isopor. Nessa árvore, ao seu redor, foram colocados os sonhos e angústias da sala.

Realizamos duas reuniões com as pessoas envolvidas: a primeira reunião para lançar a ideia, verificar o interesse e decidir quanto à confecção e destino do trabalho; a segunda, uma assembleia para definir e votar os sonhos que passaram a ter três linhas norteadoras: para a escola, para nós e para a comunidade.

Registramos com fotos todo o desenrolar desta atividade, além da confecção do pôster no final. Aproveitando essa atividade para a Mostra de Trabalhos, utilizamos o laboratório de informática para executarmos a pesquisa sobre os estados de origem, os brasões das cidades, para copiar e colar

no word, para depois imprimir os mesmos. Esta atividade gerou muita euforia nos alunos, como também pelo fato de ver a impressão da pesquisa.

A tecnologia deve servir como meio na busca de uma prática que não escravize a ação, servindo como auxílio no fazer pedagógico do educador, possibilitando sempre a reflexão. É preciso, portanto

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 102)

Pensando em criar um ambiente prazeroso, o meu principal foco, além da aprendizagem, foi de dar voz aos alunos, no sentido de escutá-los, conhecer sua cultura e sua realidade.

Muitos avanços tivemos em relação às leis sobre a EJA, mas também precisamos avançar nas propostas de atividades educativas para a construção de conhecimentos, desenvolvimento social e cultural desses alunos da EJA, que ainda carecem dessas oportunidades em pleno século XXI.

Como afirma Soares (2003), nos últimos anos, crescem de maneira significativa as iniciativas voltadas para a EJA. São ações no campo da alfabetização, da escolarização daqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio e da formação profissional, qualificação, requalificação do trabalho.

E hoje, no município de Campinas, é a FUMEC que tem a responsabilidade da oferta e do atendimento a essa clientela que busca o saber ler e escrever, que não tiveram oportunidade na idade certa e que hoje necessitam desse atendimento para serem inseridos na sociedade.

Por ser um direito, a EJA vai ganhando a sua referência e é "tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade". E, conforme destaca o documento da V Confinteia "do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico". (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 89)

E ainda diante desse documento, pelos desafios da inserção da EJA como propósito de uma Educação ao longo da vida, que fiz uma pesquisa com os alunos sobre a importância da escola em suas vidas.

## **O QUE REPRESENTA A ESCOLA PARA OS NOSSOS ALUNOS**

Durante as conversas com os alunos sobre o significado da escola para eles (já que havia uma bagagem trazida de sua terra natal com muitos sonhos e planos ao chegarem em Campinas) foi possível perceber, através das falas, o quanto a escola representa um espaço de crescimento pessoal e intelectual, de possibilidades de melhoria de trabalho e de experienciar situações que não foram vividas na infância. Vou relatar algumas falas:

“A escola representa a oportunidade que não tive quando criança... não saber dificulta arrumar um emprego.”

“Muita importância porque vai aprendendo alguma coisa.”

“É como se eu estivesse corrigindo o que não fiz quando era criança, meu objetivo, independente das dificuldades de trabalhar, ser mãe, dona de casa, meu objetivo é ir em frente.”

"Pra mim a escola é muito preciosa, apesar da minha idade, eu creio que nós estamos reunidos aqui na mesma opinião de aprender a ler. Hoje eu vejo a dificuldade que é não saber ler e escrever."

"É muito difícil chegar num lugar e perguntar o que está escrito e a pessoa responder que está bem na sua frente o que está escrito... a gente se sente mal."

"A escola representa uma forma de ser independente e não ter que ficar perguntando pra ninguém."

Diante desses relatos, fica bem claro a fala de Freire quando diz que, “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (1997, p. 53)

Uma nota a ser falada é que, a socialização dessa experiência mostrou que a Inclusão Digital, aplicada através de métodos e instrumentos facilitadores, desperta a curiosidade e favorece o conhecimento do aluno, até então acostumado só com o caderno de brochura, lápis e lousa.

Como também possibilitou aos alunos, além do desenvolvimento, a imaginação. E eles ficaram encantados ao descobrir que dá para fazer contas de adição, subtração e multiplicação online e, se errar um número, enquanto não corrigir não avança no término da conta. Essa atividade de Matemática chega a ser lúdica para alguns alunos, pois permitiu ainda a reflexão sobre o próprio erro.

Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA é considerada uma modalidade específica de educação, com isso, é preciso "estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade."

## CONCLUSÃO

A minha intenção foi apresentar esta experiência para dialogar sobre metodologias da aquisição da leitura e escrita, com o uso da informática por jovens e adultos analfabetos ou não. Também, mostrar como o uso do computador facilita o conhecimento do aluno, até então acostumado só com o caderno, lousa e livro.

Esses registros, com certeza, irão enriquecer mais a prática pedagógica dos professores. E a linguagem digital pode servir de instrumento na vida dos alunos para transformação da sociedade.

Afinal, só crescemos quando compartilhamos experiências com os colegas e quando a educação se constrói em parceria. Pretendo ser uma mediadora com esta proposta de pesquisa. Enfim, a educação possibilita o desenvolvimento da sociedade, capacitando os alunos para o mundo do mercado de trabalho e para a própria vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Uma escola para jovens e adultos**. Conferência – Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003, 7.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2017.

CONFINTEA. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adulto**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. **V Conferência internacional sobre a educação de adultos**. Brasília: SESI; UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª Ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água: São Paulo, 1997 b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água: São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária com Paulo Freire.** São Paulo: Imaginário, 1994-1995.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Celina Couto de. **Ambientes informatizados de aprendizagem:** produção e avaliação de softwares educativos. Campinas, Editora Papirus, 2001.

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem.** Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. **Cultura digital e educação:** redes já! In: PRETTO, N e SILVEIRA, S. A. (org.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em: [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf). Acesso em: ago. 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

## PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CEI 50

Eliege David Fábio Cardoso - Especialista em Arte Educação  
Professora PEB I Prefeitura Municipal de Sorocaba – CEI 50  
eliege.cardoso@yahoo.com.br

Hagar Pereira de Moraes  
Especialista em Psicopedagogia Institucional, Docência no Ensino Superior e PIGEAD  
Professora PEB I Prefeitura Municipal de Sorocaba – CEI 50  
hagarpereirademoraes@yahoo.com.br

Keri Amery Camargo Araújo  
Especialista em Alfabetização e Letramento  
Professora PEB I Prefeitura Municipal de Sorocaba – CEI 50  
kericamargo@hotmail.com

183

### RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas dentro do Projeto É Hora da História, que está sendo implementado com turmas no período da tarde da pré-escola no CEI 50 “Prof. Alípio Guerra da Cunha”. O trabalho, motivado pela necessidade de momentos de maior interação entre as turmas e docentes, visa desenvolver ,junto às crianças, a criatividade, imaginação, comunicação, sensibilidade e a manifestação de ideias através da contação de histórias. Assim, as atividades desenvolvem-se quinzenalmente no período letivo de 2017. As ações contemplam o planejamento e a organização de momentos coletivos de apreciação de narrativas infantis que visam o desenvolvimento da oralidade, do hábito de ouvir e a apreciação de histórias, proporcionando atividades lúdicas de integração entre crianças de 4 e 5 anos, auxiliando assim, o desenvolvimento no processo pedagógico para uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Contação de história; Interação; Educação Infantil.

### ABSTRACT

The main purpose of this project is to share the knowledges experienced in “*Project It’s Time for Stories*”, which has been implanted with some classes in the kindergarten CEI 50 “Prof. Alípio Guerra da Cunha”, in the city of Sorocaba, São Paulo state. This work was motivated by the need for interaction among students and schoolteachers, to mature creativity, imagination, communication, sensibility and expression of ideas in the students by storytelling. The activities are performed every

fifteen days during school year 2017, including planning and organization of collective times to appreciate children's stories, intending to develop orality, the habit of listen and get pleasure in stories. Offering to 4 and 5 years-old kids playful practices for social integration, serving the pedagogic process for a better quality education and a more significant learning.

**Keywords:** Storytelling; Interaction; Early Childhood Education.

## **PROJETO: É HORA DA HISTÓRIA!**

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

O presente relato trata de um projeto realizado no CEI 50 Prof “Alípio Guerra da Cunha”, situado no bairro Jardim Ipiranga, que atende crianças em dois períodos (manhã e tarde), o qual tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Sorocaba/Secretaria Municipal de Educação. As salas de aula, 10 no total, dividem-se por etapas, sendo a faixa etária das crianças entre 4 e 5 anos de idade.

A escola acolhe crianças do bairro, além de outros vizinhos. De acordo com a última pesquisa realizada com os pais acerca do nível de escolaridade dos mesmos, predomina-se o ensino fundamental incompleto. Constituem o lazer desta comunidade: assistir à TV, ir à igreja, visitar parentes e praticar esportes.

Nesse ano, houve uma mudança no quadro dos docentes do período da tarde, pelo qual o grupo se renovou em quase sua totalidade. As professoras perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho de interação com as diferentes faixas etárias. As mesmas manifestaram interesse em realizar uma proposta coletiva, sendo as ‘histórias’ o eixo motivador.

Dessa forma, o trabalho foi formulado visando o cumprimento do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que explicita em seu parágrafo III que a proposta curricular para a Educação Infantil deve ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira, de maneira a garantir situações que “possibilitem às crianças experiência de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 1996, p. 84)

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN – (1998), elaborado pelo Ministério da Educação Nacional e do Desporto, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases



da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo auxiliar o trabalho educativo diário para que a criança tenha um desenvolvimento integral. No que se refere a leitura de histórias, o RCN aponta que,

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998, p. 143)

A Educação Infantil merece um olhar diferenciado no planejamento e metodologia, pela qual é necessário adentrar no universo infantil de forma a oportunizar e despertar o prazer através de atividades lúdicas e dinâmicas. É sob esta perspectiva que destacamos a importância de contar história e do trabalho da arte na educação infantil. Por meio da contação de histórias é possível, de forma prazerosa, desenvolver diversos aspectos da criança, incentivar a criticidade e sua capacidade criativa.

Segundo Abramovich (1997, p. 23), “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)[...]”. Dessa forma, percebe-se a importância da realização da proposta articulada com um bom planejamento.

Por meio das histórias é possibilitado às crianças um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional, na medida em que se adentra no mundo da imaginação e dos personagens, pois possibilita a experimentação do real e do fantasioso que as levam ao degustar de diversos sentimentos propiciando a reflexão crítica das situações, conflitos e resoluções vivenciados.

Sendo assim, a contação de histórias é uma prática realizada há muitos anos e tem o poder de enriquecer o imaginário e o desenvolvimento da linguagem, ampliar o vocabulário e incentivar o gosto pela leitura.

São múltiplos os gêneros literários, as modalidades, as técnicas, os recursos utilizados para a contação de história, a qual é fundamental para a efetivação da arte narrativa, da perpetuação de nossas culturas, das tradições e por fazer emergir nossa imaginação. Lima (2008, p. 21) faz uma interessante análise ao dizer que

Os alunos que têm oportunidade de fazer, representar e apreciar as diversidades encontradas na linguagem artística de forma orientada têm um desenvolvimento intelectual de percepção mais aguçados e uma compreensão de mundo mais abrangente, pois os códigos da linguagem da arte são envolventes e apaixonantes... As crianças que são privadas destes conhecimentos são mais limitadas em seus desenvolvimentos acarretando em sua maioria dificuldades para que explorem suas ideias, pensamentos e sentimentos, reprimindo e silenciando suas emoções.

Sobre o saber ouvir. "Ah, como é importante para a formação de qualquer criança 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.” (ABRAMOVICH, 1997, p. 67)

De acordo com Pinto, conforme citado por Rufino e Gomes (1999), a contação de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança, pois, na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Segundo Abramovich (1997, p. 47), a literatura infantil narrada de forma planejada e lúdica constitui uma ação primordial para a formação da criança, sendo que, “escutar histórias 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”. Como não possibilitar, adentrar e se encantar com esse universo?

## **DESENVOLVIMENTO**

A ideia do projeto surgiu no ano letivo de 2017, momento em que as professoras que iniciaram observaram que, apesar da nossa unidade ser muito boa e organizada, as crianças tinham poucos momentos de interação.

Devido aos diversos cursos de formação sobre a temática da prática de contação de histórias, somado ao interesse do grupo de docentes e das crianças, a professora Hagar, que já realizava o trabalho com sua turma, propôs a ampliação da proposta para todos do período, o que motivou todas as professoras e a equipe gestora a implementar prontamente a ideia.

Duas professoras do período estão realizando uma pós-graduação em Contação de Histórias, o que amplia ainda mais o repertório e possibilidades para a realização do trabalho, trazendo a base teórica e prática para fortalecimento do projeto.

Conforme preparação, as professoras elaboram cenários, escolhem as narrativas e músicas para ampliação desse espaço lúdico. As equipes gestora e de apoio retiram as mesas e bancos do refeitório e colocam tatames e colchonetes para que as crianças se acomodem.

O planejamento dos recursos e materiais a serem utilizados, tais como tapetes, livros, cestos, mesa, materiais de personagem e objetos das histórias confeccionados pelas docentes, músicas, instrumentos musicais para efeito sonoro, máscaras, fantoches, som, microfone, etc. compõem uma importante etapa do trabalho.

A primeira contação foi realizada com a narração da professora Hagar e alguns materiais de apoio. A turma apresentou grande interesse, ficando concentrada a cada ação do personagem. Logo após, foi cantada com a turma uma história musicalizada, quando todos participaram acompanhando a letra.

Os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente e, em seu decorrer, devido a interação promovida e interesse, vimos a necessidade da inserção das demais professoras e crianças no momento da narração, o que tornou a proposta ainda mais motivada e animada.

Após cada história é apresentada uma música, uma história musicalizada ou uma brincadeira cantada com letras que possibilitem a interação e coreografias divertidas, pelas quais todos participam de forma alegre.

Dentre as narrativas trabalhadas, temos: A Tromba do Elefantinho, que foi narrada com o apoio de um elefante feito com caixa e sua tromba feita com um cano sanfonado; O Grande Rabanete da autora Tatiana Belinky, que contou com a participação das crianças; e, a narrativa O Gato Xadrez com a participação das docentes. O projeto encontra-se em andamento, pelo qual estão programadas mais atividades que serão desenvolvidas até o final do ano letivo.

Para ampliação da proposta, visto que foi visível a grande empolgação das crianças em participar, vamos priorizar histórias que possibilitem essa atuação de forma mais abrangente.

## CONSIDERAÇÕES

O projeto que visava promover a interação entre alunos de salas diferentes, gerou uma interação bem maior, pois no momento da contação todos (as merendeiras, direção, inspetores e professores) participaram e prestigiaram. Durante a realização desses momentos identificamos o encantamento e a alegria das crianças que, ao verem o espaço preparado já perguntavam qual história seria narrada.

Pode-se perceber, além da interação promovida, que as crianças passaram a conhecer as outras professoras, principalmente a professora que narra as histórias, as quais acenavam e a cumprimentavam, criando assim uma aproximação maior com as demais docentes que antes não existia.

Dessa forma, a proposta de contação de histórias possibilitou um momento de ação coletiva que mobilizou as docentes, a equipe gestora, os profissionais de apoio e as crianças da unidade. A

gestão que fortaleceu a iniciativa mobilizou as funcionárias de apoio para a organização do espaço, tirando as mesas e viabilizando um local confortável para as crianças. As professoras, ao se reunirem para escolha das histórias, músicas e materiais que serão utilizados, têm a possibilidade de trocar ideias e realizar um trabalho em coletividade.

O primeiro dia foi muito interessante, pois as crianças chegaram na escola, observaram que algo diferente aconteceria e ficaram curiosas ao verem o pátio organizado para a atividade. Chegando o momento, todas as salas se reuniram no pátio, o diretor realizou um pequeno diálogo com as crianças explicando o que aconteceria e as crianças ficaram felizes e atentas para saber qual seria a história narrada.

As crianças, com muita satisfação, cantaram, brincaram com os outros colegas... enfim, participaram ativamente de todos os momentos propostos.

Segundo o relato das professoras, as crianças, ao retornarem à sala de aula, estavam eufóricas e questionaram: “amanhã tem mais?”. Então, foi explicado que a contação aconteceria quinzenalmente. Também notou-se que após o início do projeto, mesmo os alunos conhecendo a história através da leitura deleite, passaram a dar mais importância aos livros das histórias contadas, recontadas em momentos de leitura em sala de aula.

Outra ação narrada por uma das docentes foi o fato de que ao adentrar na sala, a criança solicitou papéis e lápis para colorir e montou um pequeno livro com desenhos e escritas infantis, pelo qual a docente percebeu que o trabalho realizado motivou o desejo de escrever uma história.

Compreendemos que a contação perpassou os muros da escola, dentro da qual os pais relataram que os filhos recontaram as histórias em casa e pediam para pesquisar e recontar histórias e músicas desenvolvidas no projeto.

Percebemos que este movimento está envolvendo todos da unidade escolar, pois não é uma simples contação, mas a preparação do local, a recepção das crianças, a escolha das histórias e músicas, a preparação dos objetos a serem utilizados no momento que compõe toda a proposta do trabalho.

Dessa forma, percebemos o momento da contação de histórias como uma forma de construção de laços, valorização da ludicidade por meio das narrativas e canções, além de um rico espaço de interação entre adultos e crianças.

Esse projeto está em desenvolvimento e temos a intenção de estendê-lo nos próximos anos com o objetivo de possibilitar à criança esse novo olhar ao espaço escolar, de forma a possibilitar o

desenvolvimento da imaginação, emoções e sentimentos; favorecendo o acesso ao universo das leituras e narrativas de forma prazerosa e significativa.

## REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Diretrizes e Bases da Educação Infantil**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

LIMA, Márcia Ferreira de. **A importância do ensino da Arte como elemento cultural na formação dos cidadãos**. 2008. Monografia 36f. Departamento de Ensino e Graduação - DEG - Universidade Estadual Vale do Acaraú. Ceará-Mirim. RN, 2008.

PINTO, F. E. M. **Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano** Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2004.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.

## O MERCADO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO: AS APRENDIZAGENS POTENCIALIZADAS EM SALA DE AULA

Maria Aparecida Ferreira Muniz

Professora da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba

cidamuniz43@yahoo.com.br

190

### RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar uma síntese do trabalho desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Sorocaba. As propostas desenvolvidas foram planejadas a partir das necessidades apontadas pelas crianças, no que se refere à área de matemática. A atividade se baseou na constituição de um mercado em sala de aula, mediado pela professora e em colaboração com os alunos. Inúmeras situações didáticas foram sistematizadas e desenvolvidas no contexto dessa atividade, as quais configuraram potencialidades para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos, da linguagem escrita e das Ciências da Natureza e Sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem; Estratégia metodológica.

### ABSTRACT

This paper aims to present a synthesis of the work developed with students of the 3rd year of elementary school in a public school in the city of Sorocaba. The proposals developed were designed based on the needs identified by the children, with regard to the field of mathematics. The activity was based on the establishment of a market in the classroom, mediated by the teacher and in collaboration with students. Numerous didactic situations were systematized and developed in the context of this activity, which configured potential for learning math skills, written language and the Nature and Society Sciences.

**Keywords:** Teaching; Learning, Methodology strategy.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Em muitos contextos escolares ainda está presente um modelo de educação que, ao invés de estimular o aluno ao pensamento crítico e à análise dos fenômenos, só o leva a reprodução do já existente. Muitas práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula ainda não condizem com uma proposta de desenvolvimento integral dos sujeitos, a partir de suas potencialidades. Esse cenário está interligado às condições efetivas de trabalho e de formação inicial/continuada que, em certa medida, tornam o ambiente educativo precarizado e prejudicado quanto ao desenvolvimento de propostas.

É importante salientar que os objetivos e o currículo propostos, em muitos casos, são regidos por lógica neoliberal e não pelo desenvolvimento do sujeito, na perspectiva de humanização, de oportunizar a apropriação do conhecimento histórico e culturalmente produzido, num processo ativo do sujeito, de (re)significação dos instrumentos e signos, através da aprendizagem e relações mediadas.

Em muitos sistemas de ensino, os objetivos e currículos não são pensados pelos professores, mas elaborados por sujeitos externos que não conhecem a realidade concreta, nem as demandas específicas dos alunos. Basta analisarmos alguns documentos oficiais (por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais) que apresentam propostas educacionais baseadas em competências e habilidades para o mercado de trabalho. Porém, para construirmos uma escola que possibilite o pleno desenvolvimento dos sujeitos, há necessidade de pensarmos um projeto político na contramão dessa proposta educacional.

Faz-se, então, necessário propor mudanças. Precisamos de uma educação com o foco no desenvolvimento das habilidades, do pensamento crítico, criativo, do observar, do investigar e do dialogar, que possa mediar o desenvolvimento do psiquismo, da consciência e da subjetividade, atendendo as necessidades individuais e sociais (VIGOTSKI, 1989).

Tais mudanças demandam políticas públicas voltadas ao investimento na educação, no que tange aos recursos materiais e humanos, principalmente no que se refere às condições formativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Demandam, também, constituição de coletivos de trabalho e de projeto comum, através da apropriação do conhecimento, das pesquisas já elaboradas sobre educação, de conceitos sistematizados sobre aprendizagem, desenvolvimento, princípios metodológicos, constituição do sujeito e mediação.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser configurado a partir de estudos e reflexões sobre concepções de sociedade e de educação, na perspectiva de enxergar o professor não como transmissor do conhecimento, ou seja, dos conteúdos, e sim, um mediador para orientar os alunos na busca e apropriação de conhecimentos e de como processar tais informações, gerando assim elaborações que necessitam para seu cotidiano (SFORNI, 2004). Ressalto, assim, concordando com Saviani e Duarte (2012), que a principal função da escola pública deva atender as possibilidades de ensino e aprendizagem de conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade.

Sobre mediação, gostaria de destacar as considerações da perspectiva Histórico- Cultural. De acordo com Vigotski (1989), as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta e a linguagem escrita, não são desenvolvidas de maneira

espontânea, mas mediante condições de vida e educação. Ou seja, a constituição do sujeito é dada pela relação com os sistemas semióticos, em práticas interativas nas diferentes situações sociais. Os sujeitos inter-atuam contribuindo para o processo de internalização das atividades social e historicamente desenvolvidas, tendo como base as operações com signos. De modo que, “[...] o uso de meios artificiais muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” (VIGOTSKI, 1989, p. 63)

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende então, da mediação e da apropriação dos bens culturais. Enfatiza-se, dessa forma, a importância do aprendizado escolar, intencional e sistematizado, como meio para o desenvolvimento da inteligência e personalidade.

Nesse sentido, torna-se relevante pensar sobre a atividade do sujeito, uma vez que é através da mesma que ele se desenvolve, ou seja, que há a possibilidade de apropriar-se das qualidades humanas produzidas histórica e socialmente. E, nesse processo há uma interação importante a ser considerada, pois

[...] o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. [...] Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter- e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo*. (GÓES, 1991, p.21)

Baseando-se nesses preceitos e considerando algumas dificuldades dos conteúdos matemáticos enfrentadas pelos alunos, desenvolvi um estudo que se caracteriza por uma pesquisa em desenvolvimento com alunos do 3º ano da “E.M. João Francisco Rosa”, na Vila Angélica, situada no município de Sorocaba.

Importante destacar que, essa escola tem um Projeto Político Pedagógico baseado em estudos coletivos frequentes, em potencialização da produção de saberes, dialogando com teorias, pesquisas e experiências que são compartilhadas, produzindo, assim, a legitimidade da autoria dos professores. (BRITO, 2011)

### **O projeto em ação: o mercado real como faz de conta na matemática**

O objetivo principal do trabalho foi desenvolver o pensar crítico do aluno em relação ao seu cotidiano, amenizando as dificuldades no entender matemático. O trabalho constituiu-se de momentos privilegiados e significativos ao aluno, de momentos para diálogos, socialização e



aprendizagem por meio de atividades práticas em sala de aula. Uma maneira de analisar o processo de aquisição do conhecimento matemático, abrindo caminhos e possibilidades para se estudar, compreender e se apropriar do ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Essa proposta se baseou na perspectiva de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, conforme destacou Vigotski (1989). À escola, assim, é atribuído um sentido diferenciado, configurando-a como instituição que assume a função de organizar, intencionalmente, as possibilidades de acesso e participação em práticas que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, destaco também as considerações de Lima (2001, p. 39) sobre a importância de

[...] compreender como se dá o desenvolvimento infantil, quais as peculiaridades deste e qual o papel essencial (e mediador) como educador, possibilita-lhe novas formas pedagógicas de agir (sistematizadas, organizadas e intencionais). Essa compreensão pode vir a superar ações educativas marcadas pelo espontaneísmo, que não consideram as particularidades do desenvolvimento e educação infantis e, principalmente, desconsideram o papel direcionador e intencional que o educador deve ter nesse processo educativo.

Foi através da observação cotidiana das crianças, marcada por reflexões e estudos, que planejei situações nas quais a participação ativa das mesmas fosse a condição primordial para o desenvolvimento das aprendizagens.

As atividades estão sendo desenvolvidas em um mercado real, produzido pelos alunos, onde há produtos variados, caixas, cédulas e moedas. Este mercado foi constituído no espaço da sala de aula, aproveitando os materiais já disponíveis e solicitando aos alunos e responsável colaboração quanto aos itens e produtos necessários para o desenvolvimento da proposta.

Os alunos estão vivenciando as mais diversas situações-problema do cotidiano e descobrindo estratégias coletivas e individuais para resolvê-las.

Importante salientar que as situações são criadas pela professora e pelos alunos e, posteriormente, problematizadas no coletivo. As hipóteses são registradas, socializadas e analisadas, a fim de colocar em circulação as diferentes possibilidades de resolução.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO

As análises iniciais revelam resultados importantes no processo de aprendizagem, principalmente na percepção da necessidade de articular as diferentes formas do conhecimento, ou seja, das estratégias já consolidadas para a busca de resolução das situações-problema. O desenvolvimento do trabalho tem abarcado questões de ordem natural, social, econômica, cultural e educativa, num envolvimento efetivo de todos os sujeitos.

As crianças demonstraram avanços significativos nos eixos grandezas/medidas, resolução de problemas, organização e apresentação de dados, bem como no desenvolvimento da linguagem escrita e na compreensão de conteúdos relacionados às Ciências da Natureza e Sociedade.

Para a professora, a proposta significou um instrumento importante e potencializador no ensino e nas aprendizagens; sobretudo, condições de refletir sobre o planejamento de estratégias e princípios metodológicos que, de fato, oportunizem a constituição de significados e sentidos na relação entre alunos e docente.

## REFERÊNCIAS

BRITO, A. P. S. **Orientação pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, 2011.

GÓES, Maria Cecília R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. 2. Ed. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, p.17-24, 1991.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SFORNI, Marta S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**.

Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

# **O RECONHECIMENTO DE DIFERENTES SONS ATRAVÉS DO CONTATO COM OS INSTRUMENTOS MUSICAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Luana de Fátima Ferreira

Graduada em Música

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

luanaferreira@hotmail.com

195

## **RESUMO**

Esse trabalho é um relato de experiência vivenciada na educação infantil, com as crianças de 2 a 5 anos de idade, em um colégio particular da cidade de Salto de Pirapora do estado de São Paulo. As atividades abordadas em salas de aula têm caráter exploratório, pelas quais instrumentos musicais são descobertos pelas crianças, ocorrendo, até mesmo, a própria manipulação dos instrumentos. As conclusões deste trabalho apontam para a importância das práticas em sala de aula envolvendo a musicalização e que a música assume um papel fundamental no processo do desenvolvimento infantil em seus vários aspectos.

**Palavras- chave:** Musicalização Infantil; Educação Infantil; Instrumentos Musicais.

## **THE RECOGNITION OF DIFFERENT SOUNDS BY WAY OF THE CONTACT WITH MUSICAL INSTRUMENTS: AN EXPERIENCE RECORD IN THE CHILDREN EDUCATION**

## **ABSTRACT**

This paper is an experience record experienced in the children education with children from 2 to 5 years old at a private school in Salto de Pirapora City, State of São Paulo. The activities given in class have an exploratory feature, wherein the children, occurring even the manipulation of the instruments, discover musical instruments. The conclusions of this paper direct to the importance of practices in class using musicalization and that the music has an important role in the process of the children development in its many aspects.

**Keywords:** Children Musicalization; Children Education; Musical Instruments.

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem como finalidade analisar o desempenho da música em sala de aula como uma ferramenta pedagógica, tendo em vista a aprendizagem da criança. A utilização da música na educação dos alunos é de fundamental importância, pois a mesma contribui para o enriquecimento do ensino. A música está presente em todas as culturas, faz parte da vida do ser humano em seu dia a dia e pode ser utilizada como fator determinante em vários aspectos, sendo primordial para o desenvolvimento, o enriquecimento da mente e o equilíbrio das emoções. Segundo Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações.

O ensino de música é iniciado no Brasil através dos jesuítas, que aqui se estabeleceram e fundaram as primeiras escolas, porém, anos à frente com a expulsão dos jesuítas o sistema escolar brasileiro passou por mudanças. Na época de Heitor Villa-Lobos, um grande compositor brasileiro, a disciplina de música foi introduzida na grade curricular das escolas do Brasil.

A musicalização pode colaborar com a aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança, as quais aprendem a cantar, e o ato de cantar, além de contribuir para a musicalidade, também influencia de forma a melhorar a comunicação e interação. A função da música na educação torna-se facilitadora do processo de aprendizagem ampliando o conhecimento musical do aluno. Pois, conforme Oliveira (2001), citado por Caetano e Gomes (2012, p.75)

Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim, realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, como sempre deve ocorrer na relação entre pais e filhos (MELO, 2009). De acordo com o autor, quando a música é inserida na rotina das crianças e dos adolescentes, as canções contribuem para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor da criança. Muitas são as formas de se trabalhar com a linguagem musical na educação infantil e assim garantir à criança circunstâncias em que ela possa expressar-se e desenvolver sua criatividade.

## METODOLOGIA

Para a realização das aulas foram apresentados, e em seguida explorados, alguns instrumentos musicais, tais como: “Trombone”, “Timba”, “Bongô” e “Lira”. A aula foi aplicada na educação infantil com faixa etária de 2 a 5 anos, no turno da tarde, e foram utilizados recursos variados como vídeos, músicas, imagens e brincadeiras. O texto expõe o “Quadro 1 – Aulas de musicalização: o contato com o instrumento” ao final das referências, apresentando as quatro aulas referentes ao reconhecimento de diferentes sons através do contato com os instrumentos musicais.

A proposta da aula de musicalização estava voltada para o canto em grupo, utilização de brincadeiras cantadas, rítmicas, percussão corporal e instrumental, exploração de sons e ritmos e o conhecimento de instrumentos musicais. No início das atividades propostas algumas crianças tiveram dificuldades em relação ao ritmo, a interagir com a sala e aguardar a vez do próximo, apresentaram também, em relação ao contato com instrumentos percussivos, dificuldades de coordenação motora e de atenção. Em determinadas aulas foram apresentados diferentes instrumentos musicais com o intuito de despertar nos alunos o interesse pela música, porque quando apresentado o instrumento musical para a sala de aula é visto um olhar curioso e atento das crianças. No decorrer das aulas, eles conseguiram realizar com mais desenvoltura as atividades propostas, de forma que foram elaboradas atividades musicais que contemplavam as necessidades da turma.

Na aula 1 foi apresentada a música clássica aos alunos, abordando a história do compositor Beethoven através de um vídeo curto ilustrando sua biografia. A música em questão trabalhada foi a 9ª Sinfonia de Beethoven, Ode à Alegria, sua apreciação foi realizada através de um trecho do vídeo que apresentava a orquestra executando a obra. Logo em seguida, foi executada a melodia da sinfonia no “trombone” (um instrumento aerofone da família dos metais, também um dos mais completos em termos de musicalidade, repertório e impacto sonoro) para que as crianças pudessem identificá-la.

Essa aula trabalhou aspectos relacionados à apreciação musical: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; a interação com a música clássica através da composição de Beethoven, além de conhecer um pouco da história de vida do compositor; conhecer uma orquestra; conhecendo os diversos ritmos musicais e seus instrumentos, assim como o exemplo do “trombone”.

Em outra atividade, na aula 2, foi apresentado para os alunos o instrumento “timba” (instrumento percussivo do tipo membranofone, consistindo de uma membrana esticada percutida e pode ser percutida com a mão ou uma baqueta). Esse instrumento é frequentemente utilizado em “fanfarras”, que é uma formação musical que possui instrumentos de percussão e de sopro. Em seguida, as crianças tiveram contato com um áudio referente a um instrumento e depois cada uma

pôde ter o contato direto e a oportunidade de tocá-lo. Após o manuseio, foi realizada a atividade em que a professora tocava na “timba” e as crianças repetiam o som com palmas.

Depois foi desenvolvida a atividade musical sobre andamentos, rápido e devagar, utilizando-se a “timba” com a música “Borboletinha”, do canal do youtube “Malamalenga” de Marcelo Serralva (cantor, instrumentista e compositor), professor de musicalização infantil em várias escolas de ensino fundamental e pré-escola.

Essa aula buscou aumentar a sensibilidade e a capacidade de concentração; desenvolver a linguagem, percepção, audição, habilidades em acompanhamento rítmico com o instrumento; acompanhar o ritmo da música com palmas e andamento (rápido e devagar) para trabalhar a consciência corporal e de movimentação.

Outro instrumento utilizado na aula 3 foi o “bongô”, que também é um instrumento percussivo e do tipo membranofone, composto por dois pequenos tambores unidos entre si e percutido com os dedos. Um dos tambores tem diâmetro um pouco maior do que o outro, essa diferença de tamanho faz com que um dos tambores seja mais grave do que o outro. O objetivo dessa atividade era a improvisação, os alunos utilizavam-se da criatividade de elementos já vivenciados para o manuseio do instrumento percussivo.

Essa aula trabalhou a intuição para que as crianças percebessem e expressassem sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações; interagir com as outras crianças; aumentar a capacidade de concentração e propriedades do som como intensidade (forte e fraco).

Na aula 4, a atividade proposta permitiu contato com um instrumento idiofone como a “lira”, que é um instrumento de percussão, também comum em “fanfarras”, cujas teclas são dispostas como as de um piano. É similar ao xilofone, porém as teclas são de metal, pode ser tocado tanto na vertical com uma só baqueta, quanto na horizontal com duas baquetas. Foi trabalhada a música de roda “Ciranda Cirandinha” com as crianças cantando e acompanhando com as palmas. Em sequência, foi executada a mesma música na “lira” para que as crianças pudessem reconhecer a melodia no instrumento. Depois cada uma pôde ter o contato direto e a oportunidade de tocá-la.

Essa aula trabalhou aspectos relacionados a ciranda (cantiga de roda) para se vivenciar o cancionário folclórico; a sensibilidade em relação à música; desenvolver a coordenação motora; explorar de todas as formas, tentando descobrir aquela fonte de som tão curiosa; estimular memória auditiva e propriedades do som como a altura (grave e agudo).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança que estuda música em conjunto torna-se mais comunicativa, aprende a respeitar o tempo e a vontade do próximo, a ouvir e interagir em conjunto. O contato com os instrumentos musicais são necessários para que a criança possa fazer o reconhecimento de diferentes sons e identificá-los em determinada música; dessa maneira, é essencial despertar na criança a curiosidade referente ao instrumento, tanto relacionado ao visual ou, até mesmo, possibilitando que ela faça o manuseio desse instrumento.

Quando o gosto musical da criança se desenvolve, ele colabora no desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e senso rítmico, possibilitando novos significados para as relações sociais, afetivas e comunicativas em que estão submetidas às crianças.

O objetivo principal dessas aulas de musicalização, apresentadas no trabalho, foi voltado para a importância da música e a exploração de instrumentos musicais na educação infantil. Este envolvimento torna o processo ensino-aprendizagem mais fácil e prazeroso.

Assim, podemos concluir que propiciar a socialização dos conhecimentos sobre música e seus instrumentos, juntamente com a sua exploração, contribui na formação e desenvolvimento da personalidade das crianças, pela ampliação da cultura. Esses contatos permitem que a criança possa comparar os tipos de músicas através da audição de músicas diversas, refletir sobre os tipos de músicas, identificar as características específicas de diversos instrumentos musicais e classificar instrumentos e músicas, pelas diferenças e semelhanças, além de proporcionar um possível interesse em aprender a tocar algum instrumento.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sônia Sandra Muniz. **O ensino de música nas escolas públicas de Londrina: caminhos e possibilidades**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAETANO, Monica Cristina. **A importância da música na formação do ser humano em período escolar**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, Jul.-Dez., 2012.

MELO, N. N. M. M; SANTOS, V. A. M; NUNES, D. A. S.; SILVA, V. L. L. G. **A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil**. Disponível em:

<[http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o\\_21.html](http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o_21.html)>. Acesso: 03 set. 2017.

**Quadro 1** – Aulas de musicalização: o contato com o instrumento.

| Aulas  | Instrumentos | Objetivos Específicos  |
|--------|--------------|--|
| Aula 1 | Trombone     | Identificar os tipos de instrumentos musicais, através da observação e escuta; distinguir timbres e sons; identificar as características específicas dos instrumentos musicais; conhecer um determinado compositor.  |
| Aula 2 | Timba        | Desenvolver pulso/ritmo; identificar as características específicas dos instrumentos musicais; desenvolver a concentração.   |
| Aula 3 | Bongô        | Desenvolver pulso/ritmo; identificar as características específicas dos instrumentos musicais; capacidade de improvisar.   |
| Aula 4 | Lira         | Desenvolver pulso/ritmo; estimular memória auditiva; identificar as características específicas dos instrumentos musicais; utilização da cantiga de roda para desenvolver a socialização, a coordenação motora, costumes e resgatar manifestações culturais. |

**Fonte:** o próprio autor



## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOLONIZAR, DESCONSTRUIR E RECONSTRUIR PRÁTICAS

### ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND CHILD EDUCATION: DECOLONIZE, DECONSTRUCT AND RECONSTRUCT PRACTICES

Vanessa Ferreira Garcia

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

UFSCar *Campus* Sorocaba

Professora de educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba

vanessafgarcia2011@hotmail.com

201

#### RESUMO

A partir deste relato de experiência, embasado na abordagem narrativa autobiográfica, compartilharei propostas e desafios vivenciados para implementação de práticas antirracistas que foram construídas ao longo de dois anos de docência na pré-escola. As ações foram realizadas com o objetivo de desconstruir práticas eurocêntricas e garantir os direitos da população negra que constitui maioria brasileira, mas minoria em representatividade. Pude constatar que possibilitar relações étnico-raciais equânimes entre todas as crianças, propicia o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, onde a criança negra tem maior possibilidade de se reconhecer de forma positiva, valorizar seus fenótipos e aspectos culturais e as demais crianças podem construir relações saudáveis de convivência e respeito com seus pares, vislumbrando a riqueza e a importância das nossas raízes negras e africanas.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Étnico-raciais; Crianças.

#### ABSTRACT

From this experience report, based on the narrative-autobiographical approach, I'll share proposals and challenges experienced in implementing practices anti-racists that were built over two years of teaching in pre-school. The actions were accomplished out with the aim to deconstruct euro-centered practices and ensure the rights of the black population that constitutes the majority, but the minority in representativeness. I could see that enable ethnic-racial relations equitable among all children, promotes the feeling of belonging to the school space, where the child has black greater possibility of recognizing in a positive way and valuing their phenotypes and cultural aspects and the other children can build healthy relationships of co-existence and respect with their peers, glimpsing the richness and importance of our black and African roots.

**Keywords:** Infant-school; Ethnic-racial; Child.

#### INTRODUÇÃO

Sou professora de educação infantil na Rede Municipal de Sorocaba há seis anos. Em 2015, tive a oportunidade de realizar o curso de extensão para Formação de Formadores para as Relações Étnico-raciais, oferecido pela UFSCAR, *campus* Sorocaba. Posteriormente, realizei outro curso de

extensão, Educação Infantil e Racismo: Uma forma de maus tratos, oferecido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) que me propiciou um olhar mais abrangente das questões étnico-raciais na infância.

Durante esse período, a partir dos estudos realizados, pude perceber, mais criticamente, no cotidiano da pré-escola, um ambiente sem quase nenhuma referência para as crianças negras: bonecas, livros, painéis decorativos e recursos visuais, todos voltados para uma estética branca e eurocentrada.

Como descolonizar a prática e possibilitar às crianças um espaço de acolhimento à diversidade nas relações étnico-raciais? A partir desse questionamento comecei a pensar em estratégias para construir práticas promotoras da igualdade racial no contexto da educação infantil e dei início à “micro políticas” em meu espaço de atuação: um percurso construído diariamente por meio do olhar atento, com todas as dificuldades, limitações e possibilidades que constituem a prática pedagógica.

As vivências aqui relatadas constituem um trabalho contínuo mediado por estudos teóricos e reflexões. Dessa forma, o presente texto não objetiva trazer direcionamentos específicos, mas compartilhar possibilidades de construção da equidade racial no dia a dia da pré-escola.

Trabalho esse que exige o reconhecimento do racismo institucionalizado presente no espaço da educação infantil que age afetando as subjetividades, estigmatizando os corpos negros desde a tenra infância e forjando uma falsa superioridade às peles mais claras e fenótipos não negros.

Assim, com a intencionalidade pedagógica visava contrapor práticas eurocêntricas enraizadas no contexto da pré-escola que necessitam ser contestadas para que possamos vislumbrar possibilidades, descolonizar e assim construir espaços de resistências.

## **JUSTIFICATIVA**

Dialogar sobre as questões étnico-raciais é uma ação que precisa ser sempre realizada, mesmo diante dos inúmeros avanços e estudos sobre a questão, o contexto prático no espaço da educação infantil ainda precisa se fortalecer. Tratar da temática com crianças pequenas, superando a ideia que as crianças não se atentam a diversidade étnico-racial são questões que precisam de maiores aprofundamentos, partilhas e possibilidades de ações.

Um olhar superficial no ambiente da educação infantil já nos traz de forma explícita a ideologia do branqueamento, imagens decorativas, recursos visuais e ilustrativos voltados para uma estética branca e eurocêntrica. Como afirma Santiago (2014), que realizou uma pesquisa enfatizando as questões do racismo em creches:

As histórias contadas, as posturas de legitimação ou não de um pertencimento afro-brasileiro, todas as imagens coladas nas paredes nas creches e pré-escolas não são neutras, representam uma peça-chave para a reprodução e manutenção do padrão racial imposto. (SANTIAGO, 2014, p.453)

Como explicitado, é preciso construir novas formas de olhar e agir reconhecendo que não há neutralidade. Num simples enfeite considerado ingênuo pregado nas paredes das escolas está exposto o que consideramos “bonito” e “aceitável”, nas representações, nas bonecas das crianças, nas falas de valorização exclusiva dos fenótipos brancos, no olhar de reprovação ao cabelo crespo, na paparicação da criança branca e desdém à criança negra, na negação da religião e cultura negra está exposto o racismo.

Há diversos estudos apontando como a temática vem sendo tratada nos espaços de educação infantil. Oliveira (2015) e Cavalleiro (2000) verificaram que há a negação por parte dos profissionais da educação infantil da existência de ações discriminatórias e racistas no cotidiano dessa etapa educacional. Tais ações revelam a crença no “mito da democracia racial” que se define pela ideia que constituímos relações harmoniosas e igualitárias no âmbito étnico-racial.

A crença que o Brasil é um país miscigenado e por conta disso não reprodutor de desigualdades raciais, faz com que o racismo seja acobertado no âmbito social e reproduzido no interior dos espaços educacionais. Contestar esses mitos enraizados, pelo qual muitas vezes opta-se por não se tratar do assunto, é um ato de resistência. Como reforça Munanga (2005, p.18)

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Como explicitado, é necessário assumir o racismo institucionalizado no contexto da educação, superando o medo de nos assumirmos racistas, para assim enfrentarmos esse assunto que segue negligenciado na maioria das práticas cotidianas e nas políticas públicas, como demonstrado nas inúmeras pesquisas.

## **DESENVOLVIMENTO**

Na composição do trabalho, as histórias e narrativas de origem africana tiveram um importante papel onde foram trabalhados contos e lendas de diversos países africanos. Na rotina diária, priorizei leituras atentando-me sempre para a qualidade dos textos, adequação à faixa-etária e ilustrações que contemplassem protagonistas negros e negras. As histórias foram selecionadas visando contemplar a representatividade positiva abrangendo a cultura africana e afro-brasileira. Tive dificuldades em adquirir livros de qualidade para o trabalho, dado a escassez dessas obras no mercado editorial, o que demandou pesquisas mais apuradas pelos títulos infantis.

Os livros que as crianças mais gostaram foram: Obax; As histórias do Senhor tartaruga; Não derrame o leite; Lulu adora histórias; e o conto Ananse, como surgiram as histórias no mundo; dentre outras narrativas inseridas na leitura diária. Alguns títulos apresentados compunham o acervo da escola, outros adquiri com recursos próprios para assim garantir um maior repertório de leituras às crianças.

Os recursos audiovisuais foram selecionados visando à desconstrução das imagens de personagens eurocêntricos. Entre os filmes e personagens trabalhados, trouxe às crianças: Kiriku e a feiticeira, que foi passado em episódios de 15 minutos, quando logo após dialogávamos sobre os acontecimentos do enredo; a série Guilhermina e o Calendário, que traz as aventuras de uma família negra; e os livros animados do programa Cor da Cultura, que traz obras e autores que priorizam a cultura e personagens afro-brasileiros e africanos foram recursos que enriqueceram o trabalho. Todas as vivências tiveram por objetivo a ampliação de repertório de personagens e referências que as crianças possuíam, não visando um uso passivo ou descontextualizado dos recursos audiovisuais.

Dentro da proposta, as brincadeiras e interações constituem a base do trabalho com as crianças na pré-escola, o faz de conta, os brinquedos estruturados e não estruturados constituem impulsionadores das vivências lúdicas. Nesse contexto, um brinquedo que possui forte viés afetivo são as bonecas, em minha sala não havia nenhuma negra, dessa forma solicitei ao diretor a compra de bonecas e bonecos que contemplassem a diversidade étnico-racial. Percebi nesse processo a importância das crianças poderem brincar com as bonecas(os) negras(os) rompendo com o padrão hegemônico.

Realizei também, diversas propostas de atividades com o giz de cera que contém 12 diferentes tonalidades de pele, adquiri 5 caixas de giz feito pela UNIAFRO, que constitui um material importante, pois as crianças puderam contemplar a diversidade de tonalidades de pele e romper com a ideia de chamar o giz “rosa” ou “bege” de cor de pele. Hoje, com a realização da proposta, perguntam: “Giz cor de pele? Mas de qual pele?”

A partir das narrativas trabalhadas, as crianças realizaram autorretratos utilizando os gizes que eles acharam que mais se aproximavam de sua tonalidade de pele e lãs e tecidos de diferentes cores e texturas para representar os cabelos, quando dialogamos sobre os diferentes fenótipos. As crianças iam ao espelho, diziam o que mais gostavam em suas características físicas e depois realizavam a proposta do autorretrato.

Essas foram algumas propostas experienciadas pelas crianças, entre tantas as aprendizagens vivenciadas por mim e por elas, são vivências pelas quais busquei recursos e ampliação do meu repertório para elaboração de ações junto às turmas que trabalhei, visando a valorização e o reconhecimento da cultura e estética negra no cotidiano das crianças, trabalho esse que segue vivo,

com inúmeros questionamentos e em constante transformação com as turmas que trabalho atualmente.

Mais do que recursos ou materiais utilizados, a busca pela descolonização do olhar e o viés mais crítico às questões étnico-raciais, as bases do trabalho. A criança negra tem direito à representação no espaço escolar e as não negras precisam ter um espaço de reconhecimento e valorização das nossas raízes africanas.

## CONSIDERAÇÕES

Para além de projetos feitos no mês de novembro visando compor exposições escolares, a política antirracista precisa ser vivenciada, fortalecida e repensada cotidianamente, para garantirmos o direito da criança ser respeitada em suas subjetividades.

Percebi, no decorrer do trabalho, que a ação pedagógica comprometida com a prática antirracista pode fortalecer a construção da identidade, pelo que foi demonstrado, pois o espaço da educação infantil, ao trazer a representatividade e valorização da estética e cultura negra, favorece a construção da autoimagem positiva das crianças que são alijadas desse direito em nosso contexto fortemente marcado pela ideologia do branqueamento.

Vivenciei no decorrer da elaboração dessas propostas de trabalho, situações de maior reconhecimento da diversidade étnico-racial, vi nos desenhos das crianças fadas, princesas, super-heróis e sereias negras, percebi que os desenhos tornaram-se mais plurais superando o viés exclusivamente eurocêntrico. Nas brincadeiras as bonecas e bonecos negros estão sempre presentes possibilitando uma maior representatividade. Percebi também que as crianças negras optam, com maior frequência, pelos livros que as representam, lendo e relendo as histórias trabalhadas. Uma menina negra ao folhear um dos livros falou alegremente: - Essa sou eu!

Considero que o trabalho realizado precisa e deve ser ampliado para que gere ações coletivas e traga maiores mudanças no espaço educacional, mas quis trazer nesse relato, que mesmo sem uma política pública que favoreça ou um contexto coletivo, podemos começar de onde estamos, gerando ações de resistência. É evidente que se houver as parcerias temos a possibilidade de maiores avanços, mas não podemos ficar aguardando as condições ideais para realização de um trabalho comprometido.

Com o presente relato, enfatizo que as mudanças que almejamos parte da formação docente inicial e principalmente continuada que precisa ocorrer de forma mais efetiva, propiciando uma maior conscientização dos profissionais que trabalham junto às crianças.

Mesmo diante das inúmeras barreiras, é urgente repensarmos se a nossa prática promove ou não a equidade racial, para assim iniciarmos ações mediadas pelos estudos teóricos, superando as dificuldades e tentativas de silenciamento que a temática desperta.

As ações realizadas trazem mudanças gradativas, mas essenciais para a formação da criança. Neste processo de conscientização e quebra de paradigmas, a escola possui um papel primordial, como explicita Gomes (2001, p.102)

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito as diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se a consciência que é na diversidade que se constrói algo novo.

Contudo, se o racismo se fortalece nas ações veladas do cotidiano, podemos contrapô-lo com ações de resistência nos espaços da infância, possibilitando relações étnico-raciais equânimes entre todas as crianças e favorecendo o direito à infância em sua inteireza, potência e pluralidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROEK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. São Paulo: Papirus, 2013.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. - São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, Finco, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; (organizadores) et al.; **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB. Campinas-SP, 2015.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Tese (Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) , 2000.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2005.

\_\_\_\_\_. GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, L. QUEIROZ, R. S. (Org.) Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996, p.2 13- 229.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social,

revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em:<  
<http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/14322>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 63, nov, 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/787.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996. Disponível em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814/824>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

TRINIDAD, Cristiane. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

## TRABALHOS VOLUNTÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PERCEPÇÕES NA FORMAÇÃO/VALORIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE CRECHE

ANHAIA, Nádrgila Cristina Dias  
Psicopedagoga - Faculdade de Conchas  
nanhaia22@yahoo.com.br

208

### RESUMO

Nesse presente trabalho, relato algumas das minhas experiências como professora auxiliar voluntária em escolas públicas e privadas de Educação Infantil. No final da minha graduação, senti a necessidade de desenvolver um trabalho de pesquisa para conhecimento e análise pessoal referente às diversas formas de realização de trabalhos por diferentes professores e contextos, para compreender, de forma livre e não atrelada à academia, sobre a relação entre criança e os profissionais que atuam diretamente com ela. Essas observações me proporcionaram, de forma única e sublime, conhecer sobre as vivências e os saberes que se estabelecem nesse espaço, e, de fato, como os profissionais da Educação Infantil, têm enfrentado as novas relações entre a criança e a sociedade. De forma voluntária, também acompanhei o curso de formação/valorização dos profissionais que atuam com a primeira infância, cujo objetivo principal é o reconhecimento a partir de uma reflexão crítica à teoria e prática sobre as concepções da infância, com o intuito de proporcionar ação contínua dos trabalhos desenvolvidos.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil; Valorização profissional; Concepções e práticas.

### ABSTRACT

In this present work, I report some of my experiences as a voluntary replacement teacher in public and private schools of early Childhood Education. At the end of my graduation, I felt the need to develop a research paper for my own knowledge and personal analysis, referring to several forms of work carried out by different teachers in different contexts. I did this in order to understand freely, without academic links, the relationship between the child and the professionals who interact directly with him or her on a daily basis. These observations have given me a unique and sublime overview of the experiences and knowledge that have been established in this space and how, in fact, professionals in early childhood education have been facing the new relationship between a child and the society he or she lives in. As a volunteer, I have also accompany a course in the training and self-awareness of the importance of professionals who work with early Childhood Education and whose main objective is to add, through critical reflection, new knowledge to the theory and practices of childhood conceptions, in order to provide continuity to already developed work.

**Keywords:** Childhood Education; Self-awareness of the importance of the professional work; Conceptions and practices.

O meu percurso acadêmico prende-se a uma inquietação de expandir conhecimentos além dos adquiridos na Pedagogia, pois durante a realização do meu estágio supervisionado da graduação, identifiquei problemáticas na ação de alguns professores nos processos de ensino-aprendizagem.



Diante de tais fatos, realizei uma especialização em Psicopedagogia, pois é a área do conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos nesse processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia, como órgão representativo dos psicopedagogos, entende que o curso de Psicopedagogia deve formar profissionais para garantir a aprendizagem como direito de todos, neste sentido, tal formação me proporcionou uma base teórica mais sólida para a minha futura prática pedagógica.

Porém, ainda não me sentia qualificada para me inserir no campo de atuação profissional, com isso, realizei trabalhos voluntários em instituições de educação infantil pública e privada. Essa experiência me propôs explorar o cotidiano dos profissionais, numa amplitude diferente do estágio supervisionado, visando identificar os fatores ‘satisfação e insatisfação’ da profissão, refletindo sobre as dificuldades e indefinições acerca de seu perfil e os desafios impostos à prática pedagógica.

Iniciei como voluntária numa escola de educação infantil, E. M. Profa. Cesira Maria José Antunes Siedler, da cidade de Mairinque/SP, que atende crianças de 3 a 5 anos de idade. Meus trabalhos foram realizados em classe denominada maternal, com crianças de 3 anos de idade, entre as quais havia um aluno surdo; digo, em relação a isso, que tive o privilégio de participar dos programas pedagógicos, das atividades lúdicas desenvolvidas pela Profa. Cleini Garcia, e também contar com o suporte da especialista em Língua Brasileira de Sinais, Profa. Guerina Guedes. Elas desenvolveram um trabalho pedagógico fantástico, pois todas as crianças da sala se comunicavam em libras com o aluno surdo.

Com essa experiência, ingressei novamente como voluntária, desta vez numa escola particular no município de São Roque/SP, próximo ao município anterior. Em parênteses, a escola e as profissionais não serão aqui mencionadas pois não há autorização para divulgação desse fim.

As crianças tinham entre 3 e 4 anos. No período em que estive nessa instituição, pude presenciar o contexto da troca da professora com a qual as crianças já haviam estabelecido vínculo por um longo período, bem como o surgimento das novas relações a serem desenvolvidas com a nova professora... surgiam as comparações sob as atitudes que as próprias crianças faziam. Sob essa ótica, pude analisar e refletir sobre a importância do “saber observar” a criança, ou seja, a observação é uma atitude educativa de respeito para com a criança, cujo comportamento e necessidade determinam o tipo de intervenção a ser realizada.

Num terceiro momento, eu como voluntária, aconteceu também numa escola particular (cuja unidade e as profissionais não serão mencionadas por não haver autorização de divulgação para esse

fim), novamente na cidade de Mairinque/SP, em classe com alunos de 2 a 6 anos de idade, totalizando 10 crianças, entre as quais havia duas com necessidades especiais: uma de 5 anos, portadora do Transtorno do Espectro Autista; e outra, com 3 anos, portadora de Síndrome de Down. Em meio a essa diversidade, é notável a necessidade de se conhecer novas formas de intervir nessa realidade. Felizmente, nesse período, já cursava especialização em Educação Especial Inclusiva, então já possuía conhecimentos sobre possíveis formas de intervir nessa realidade.

Um fato curioso é que esses alunos já estavam sem atendimento educacional especializado a mais de 6 meses e as professoras não possuíam especialização alguma. Com isso, busquei orientações com a professora Laura Garcia Reis Tambelli, que atua em escola municipal do referido município, com o Atendimento Educacional Especializado, pelo qual desenvolve seu trabalho como educadora de forma admirável e inspiradora. Sob as orientações dessa qualificada docente, realizei atividades voltadas para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, adaptações e ampliação de recursos e conteúdos que atendam as necessidades de cada um, não como problemas a serem consertados, mas como oportunidade para o enriquecimento do aprendizado construído coletivamente.

Com todos esses trabalhos descritos, observei uma miríade de questões para pensar, formar e realizar, com qualidade social, os trabalhos na educação infantil, sob uma formação pedagógica compromissada com atitudes educativas que englobam as especificidades da infância, o pertencimento étnico-racial, as diferentes culturas e possui em seu acervo de atitudes a riqueza de saberes que provoca a aprendizagem. Ocorre que, conversando com essas e outras professoras, conclui que na maioria dos cursos de formação de professores se percebe haver pouca discussão sobre o papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança. O professor não pode especializar-se de forma abstrata, sem compreender os determinantes socioeconômicos e políticos pelos quais essa infância e essa cultura acontecem.

Sob esta ótica, o que me remete a reflexões de cunho político e científico são as instituições frequentadas por crianças de 0 a 3 anos de idade, em especial sobre as vivências e saberes que se estabelecem no seu espaço, pois observei que, frequentemente, crianças na faixa etária de 0 a 3 anos são tratadas de forma completamente diferente das crianças em idade pré-escolar; que, na maioria das vezes, o professor se negava a fazer parte da rotina dessas crianças, que por sua vez, era aceitável tal atitude por seus coordenadores, justificando que a criança menor de 4 anos não necessita de profissionais que desenvolvam práticas pedagógicas.

A situação acima comprova que a perspectiva assistencialista está enraizada nas profissionais que atuam na educação infantil. Isso ocorre devido o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil, as quais seguiram dois caminhos distintos: os jardins de infância, chamados depois

de pré-escolar, tinham aspecto pedagógico, dedicadas à educação das crianças ricas; e as creches, com caráter apenas assistencial, dedicadas ao cuidado das crianças pobres. Devido à existência destes dois tipos de instituição, com atendimentos tão diferentes, houve a dicotomia entre o cuidar e o educar.

Após uma série de encontros e seminários realizados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, a partir de 1994 foi publicado o documento Política Nacional de Educação Infantil, pelo qual se definem os principais objetivos para a área, sendo

a expansão de vagas para a criança de 0 a 6 anos; - o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidados como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; - a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação Infantil. (BRASIL, 1994, p. 20)

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei nº 9394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da Educação Infantil em sua Seção II e a define em seu artigo 29 como

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 13).

Assim, a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista transformou-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, procurando atender a criança de forma integral, onde suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física, etc.) devem ser respeitadas. Porém, o fato de a Educação Infantil estar inserida na área da Educação e ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, isso não garante um trabalho educacional e o respeito ao direito das crianças à educação, seja pela forma como as reais mudanças se implementam nas instituições de educação infantil, ou pelas exigências legais para a formação do profissional que irá atuar em creches (que é o professor de nível superior, pelos cursos de Pedagogia, e com aceitação ainda da formação em nível médio - modalidade normal).

Embora tenha significado no passado uma conquista dos profissionais da educação e a possibilidade da melhoria da qualidade educacional do trabalho desenvolvido na educação infantil, isso não significa que tais recursos estejam organizados para atender às especificidades do trabalho educativo e pedagógico com crianças pequenas em creches e pré-escolas. (OLIVEIRA E SILVA, 2001; CERISARA, 1996, KISHIMOTO, 2005; OLIVEIRA et al., 2011)

Os auxiliares de creche, pela própria condição de trabalho, não se percebem, muitas vezes, como profissionais. Quando chamados de educadores, muitos se surpreendem e não conseguem

entender, no seu cotidiano, as implicações e a importância da sua ação na formação das crianças. Diante dessa situação, ficam claras as raízes da desvalorização do profissional de educação infantil e de que precisa mudar esse estereótipo.

Ainda percebe-se a forte dicotomia entre o “cuidar e educar” levantada por alguns autores (CAMPOS, 1994; CRUZ, 1996), a qual tem levado a uma separação entre as atividades mais relacionadas com o cuidado e a higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas. Esta é, certamente, uma questão que precisa ser abordada e avaliada.

Segundo Kramer, conforme citado por Arroyo (1994, p. 19)

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da creche e/ou pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação.

Por sempre acreditar na formação constante, me voluntariei para acompanhar os trabalhos (ministrados pela profa. Aparecida Luvizotto Medina Martins Arruda) de formação/valorização das auxiliares de uma creche, da cidade de Ibiúna/SP, na qual são denominadas, profissionalmente, como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil pertencentes ao Quadro de Profissionais de Serviços e Apoio Pedagógico ao Magistério. No trabalho citado, foram abordados os seguintes temas: Direitos e Deveres; Relacionamento: pais e auxiliares; Prática Cotidiana.

Este trabalho visa a formação desses profissionais contemplando não somente os conhecimentos produzidos e sistematizados pelas academias, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche.

Portanto, essa formação partiu de conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que se tornaram matéria-prima para reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas. Não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. É destacar junto aos gestores, professores e auxiliares, o reconhecimento e a análise dos fatores que contribuem/limitam as atuações das educadoras e as impedem de ver a transformação da prática em valores educativos.

Durante o curso, percebemos que para a maioria das profissionais o lúdico e a infância têm significados bem estreitos, afirmando que o lúdico é apenas o brincar, sem a existência de um conceito amplo, desqualificando objetivos e metas.

Neste sentido, Moura (1996, p. 14) afirma que, “a formação lúdica deve favorecer ao futuro educador um autoconhecimento, saber de suas possibilidades e limitações, diminuir seus bloqueios e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.”

Assim, fornecemos subsídios para elas compreendessem que o lúdico auxilia a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, afetivo, moral, intelectual e social. É por meio dessas atividades que a criança explora o mundo, aprende conceitos, relaciona ideias e estabelece relações lógicas, desenvolvendo suas expressões orais, mentais e corporais, reforçando suas habilidades sociais, fazendo-se parte integrante da sociedade na qual constrói seu próprio conhecimento, agregando a ela valores e suportes fundamentais para seu desenvolvimento psíquico-social, tornando-a, assim, preparada para as etapas futuras que irá passar durante seu processo de crescimento.

Ao brincar, segundo Vasconcelos (2002, p. 105), a criança

Desenvolve a curiosidade e a iniciativa de buscar coisas novas; - Busca a novidade e situações onde se estabeleça relações entre os objetos e as pessoas; - Desenvolve a confiança para imaginar confiança e situações; - Desenvolve a segurança para se expressar sem medo; - Inventa problemas e formula questões- Desenvolve o respeito pelos sentimentos e o ponto de vista do outro; - Desenvolve a capacidade de elaboração de conceitos.

É neste ínterim que se insere a figura do educador, que se transforma num elo entre a brincadeira e seu significado.

O principal objetivo de ter trabalhado todas essas temáticas com as profissionais de creche, se deu pela necessidade de redefinir os aspectos dos quais a creche é composta, chamando atenção às tarefas educativas requeridas para os educadores que trabalham nesse contexto e, assim, para sua formação na prática cotidiana, proporcionando aos educadores o reconhecimento a partir da reflexão crítica, a teoria e a prática sobre: a articulação do cuidar-educar, a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, a organização do espaço-tempo, a construção de projetos pedagógicos e a controvertida qualidade na educação infantil.

A proposta não tem um fim em si mesma. A intenção é de contribuir para uma mudança no cenário atual, proporcionando a reflexão contínua do trabalho.

Hoje, como profissional da Educação, estou ciente que ser professor é escolher estudar sempre, movimentando pensamentos, ideias e ações, proporcionando uma formação ampliada pela prática cultural enriquecida pelo olhar histórico, sociológico, filosófico e pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEFIDPE/COEDI, 1994.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de., PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo, editora Cortez, 2005.

KRAMER, S. et al. **Infância e Educação Infantil**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

MOURA, M. O. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor**. In: MARIN, A. J. (org.) Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, M. S. **Brinquedo, Aprendizagem e o Desenvolvimento da Inteligência Reflexiva**. Temas em Educação I – Livro das Jornadas 2002. Curitiba: Futuro, 2002.

## VIDA - ENTRELAÇOS:

### Uma experiência com intervenção artística na Educação Básica

Roberta Jorge Luz

Mestra em Arte (Arte-Educação)

Professora Coordenadora de Arte na Diretoria de Ensino de Sorocaba

robertajluz@yahoo.com

215

#### RESUMO

Neste texto, compartilho uma experiência de arte-educação que foi desenvolvida com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual na cidade de Sorocaba, durante o primeiro bimestre de 2017, nas aulas de Linguagens Artísticas. Numa aula, durante a apresentação da obra “Monumentos Mínimos”, da artista Néle Azevedo, a docente percebeu uma intensa curiosidade e interesse das crianças sobre intervenções artísticas urbanas, o projeto foi tomando forma dentro do plano de ensino do bimestre que previa atividades de memória, observação e criação sobre o objeto de estudo “árvore”. As árvores do espaço interno da escola viraram objetos de observação e de discussão sobre temas relacionados à vida e relacionamentos pessoais, nascendo então a intervenção artística Vida ENTRElaços. Desta maneira, o presente artigo discutirá sobre a mediação de ensino de arte contemporânea na educação básica e a importância de espaços de diálogo e observação nas aulas de Arte.

**Palavras-chave:** Arte-educação; Intervenção artística; Arte urbana, Ensino Integral.

#### ABSTRACT

In this text I share an art-education experience that was developed with students of the 5th year of elementary public school in the city of Sorocaba, during the first two months of 2017, in the classes of Artistic Languages. In a lecture, during the presentation of the work "Monumentos Mínimos", by the artist Néle Azevedo, the teacher noticed an intense curiosity and interest of the children about urban artistic interventions, the project was taking form within the teaching plan of the bimestre that foreseen activities of memory, observation and creation on the "tree" study object. The trees of the inner space of the school became objects of observation and discussion on themes related to life and personal relationships, being born then the artistic intervention Life – INTERties. In this way, the present article will discuss the mediation of contemporary art teaching in basic education and the importance of spaces for dialogue and observation in Art classes.

**Keywords:** Art-education; Artistic intervention; Urban art; Integral education.

Trabalhando como Professora Coordenadora de Arte no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Sorocaba há oito anos, tenho a tarefa de coordenar, acompanhando e orientando pedagogicamente o trabalho de arte-educação desenvolvido entre as 84 escolas estaduais da cidade de Sorocaba-SP. Dentre os trabalhos de formação em ATPC, visitas de acompanhamento em escolas e orientação com a equipe gestora dessas unidades escolares, vez por outra tenho a feliz possibilidade de participar de aulas ou frequentar a sala de aulas de muitos professores que gentilmente me convidam para o compartilhamento de suas experiências.

O projeto de intervenção artística Vida- ENTRElaços, foi um desses felizes encontros, fui convidada pela professora L. A. C. T.<sup>30</sup> para conhecer o trabalho que ela estava finalizando na escola. Ao chegar no espaço escolar percebi a potência do trabalho, não pela estética presente, mas por presenciar as crianças discutindo sobre o processo de criação de cada laço que foi colocado nas árvores e folhagens dentro do espaço interno da escola. A escola em questão é estadual, de Ensino Integral com ensino exclusivo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e está situada na cidade de Sorocaba-SP. É bem arborizada e possui uma jardinagem bem cuidada e rica em torno das salas de aula, e isso foi aproveitado para exploração desse espaço como matéria para a arte dos alunos.

Segundo a professora, as produções de arte contemporâneas são recorrentes em suas aulas, por acreditar que esse contato dos alunos desde pequenos, pode transformar uma geração em fruidores de arte, desenvolvendo neles a sensibilidade e a criticidade que só a reflexão em arte pode proporcionar. Em entrevista, quando perguntada se para ela considera comum o ensino de arte contemporânea para crianças e se vê outras professoras ou professores utilizando esse conhecimento na escola ela respondeu:

Eu acredito que vai além de comum, mas sim necessário, pois as crianças são muito curiosas, espontâneas e sensíveis, e a fruição de arte, principalmente a contemporânea os estimula cada vez mais, fazendo com que reflitam, discutam e critiquem o mundo ao seu redor. Raramente vejo outros professores fazendo uso desse conhecimento para alunos do Ensino Fundamental, as poucas vezes que questionei o porquê, obtive como resposta. – “Eles são muito pequenos para entender”. (Relato da professora em entrevista)

Este relato para mim faz muito sentido, pois observo nos acompanhamentos das escolas poucos trabalhos com arte contemporânea nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os materiais didáticos que as escolas recebem não estimulam esse trabalho, e a arte contemporânea exige uma mediação do docente que estimule o diálogo e a reflexão dos alunos em relação à obra estudada. Em 1961, já afirmava o Filósofo Theodor Adorno: “Hoje aceitamos sem

---

<sup>30</sup> O nome da professora foi abreviado para preservar sua identificação.



discussão que, em arte, nada pode ser entendido sem discutir e, muito menos, sem pensar.” (ARCHER, 2001, pág. 9)

Porém, talvez não seja uma prática comum estimular o diálogo nas escolas. Ouvi durante um debate<sup>31</sup> numa reunião formativa, uma professora desabafar que existe pouco espaço para a escuta nas escolas e esta afirmação foi confirmada pelos professores que estavam presentes, este pode ser talvez um reflexo do pouco diálogo. A Arte Contemporânea, no entanto, é propositora de instabilidades diversas, sendo difícil de ser entendida e incorporada como Arte por uma parcela da sociedade, possivelmente por este motivo ainda se faça pouco presente nas salas de aulas na Educação Básica.

A professora, partindo então da proposta curricular do primeiro Bimestre na disciplina de Linguagens Artísticas, que tinha como previsto o desenvolvimento de atividades de memória, observação e criação em artes visuais, a partir do objeto de estudo “árvore”, iniciou a discussão sobre observação, apresentando um vídeo que tratava da obra da artista Néle Azevedo “Monumentos Mínimos”, que, segundo ela, foi fundamental para despertar o interesse nos alunos em saber mais a respeito de intervenções artísticas urbanas.

Percebendo a grande curiosidade das crianças, posteriormente, apresentou a eles obras de outros artistas, como o evento “*Cow Parade*”<sup>32</sup>, que espalha esculturas coloridas de vacas em cidades do mundo todo. A obra “*Mind Fuck*”<sup>33</sup>, do artista italiano *Fra. Biancoshock* que a partir de elementos inéditos colocados nas ruas da cidade procura causar uma espécie de confusão mental no espectador. “*Yambombing*” que é um movimento que com visual alegre e colorido leva técnicas de crochê para as cidades, adornando árvores, estátuas, postes, etc. “*The Pothole Gardener*” ou O Jardineiro de buracos, de *Steve Wheen*, artista londrino, que por ser ciclista e já cansado dos buracos nas ruas, começou a usar as imperfeições das calçadas e ruas de Londres, como base para a construção de seus mini jardins. Também obras de *Florentijn Hofman*, *Henk Hofstra*, *Eduardo Srur*, entre outros.

Após o estudo e discussão sobre os artistas, apresentou a proposta de realizarem uma Intervenção Artística no espaço escolar, motivando a observação do espaço interno da escola, a

---

<sup>31</sup> Debate após a leitura do texto “**Desaprender, perguntar-se, escutar: uma pedagogia da incerteza?**” de Sofia Olascoaga, numa reunião de formação de professores de arte na exposição Frestas: Trienal sobre pós-verdades e acontecimentos no SESC- Sorocaba em 2017.

<sup>32</sup> Para conhecer mais sobre o evento obtemos informações no sítio <http://www.cowparade.com.br>.

<sup>33</sup> Imagens da obra *Mind fuck* de *Fra. Biancoshock* são possíveis de serem visualizadas no sítio <http://virgula.com.br/comportamento/artista-faz-criticas-sociedade-com-intervencoes-urbanas-muito-criativas-5/#img=1&galleryId=121650>

reflexão sobre o sentido que aquele espaço tem na vida de cada um que lá convivem e agora sim, tomando as “árvores” como objetos de observação e reflexão. Pensar no espaço escola, fazendo um exercício de olhar estrangeiro, como um lugar onde se aprende e se ensina e como um espaço de convivência diária que cria laços entre pessoas, sejam adultos ou crianças. Esses laços podem marcar positivamente ou negativamente a vida daqueles que nela frequentam. Foi partindo de algumas dessas reflexões que a palavra “laços” apareceu com força e a proposta de colocar laços coloridos nas árvores e plantas da escola foi lançada pela professora, porém, decidir como, onde e por que colocar cada laço deveria ser debatido e discutido pelo grupo.

Me surpreendi, principalmente quando os alunos se negaram a fazer laços, mas sim nós utilizando a fita preta, nesse momento tive a certeza que estava no caminho certo e que atingiria meu objetivo. Na realidade esse processo continua em andamento, pois constantemente os alunos olham para as árvores e fazem comentários a respeito do projeto, observam as mudanças nas árvores e relacionam com as mudanças em suas vidas. (Relato da professora em entrevista)

Observando três laços<sup>34</sup> que foram colocados numa árvore (um azul, um preto e um vermelho), uma aluna, de aproximadamente nove anos, relatou que cada laço representam indivíduos diferentes, o vermelho seria uma pessoa difícil de lidar e que para ela não sabem conviver entre eles. Já observando três laços iguais em outra árvore a aluna analisa que seriam três indivíduos que apesar de serem da mesma cor seriam diferentes, pois, cada laço tem uma amarração diferente, porém, para ela estariam convivendo em harmonia<sup>35</sup>.

É interessante observar como para as crianças parece simples entender o sentido da arte contemporânea e o uso de objetos cotidianos na produção artística. Penso que por ser da vivência infantil, a imaginação e a criação a partir de objetos do cotidiano, a vivência com arte contemporânea pode fazer tanto sentido para eles. Como bem representou Mário Quintana em seu poema “Mentiras”<sup>36</sup>, a criança transita facilmente no mundo do faz de conta para o mundo real e, neste sentido, a Arte e a poesia são tão importantes na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. (QUINTANA, 2005, p.10)

<sup>34</sup> Imagem em anexo: N°1

<sup>35</sup> Imagem em anexo: N°2

<sup>36</sup> Mentiras- Lili vive no mundo do Faz de conta...Faz de conta que isto é um avião. Zzzzzuum...Depois aterrissou em piquê e virou trem.Tuc tuc tuc tuc.... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos.Pum! Pum! Pum!O trem descarrilou.E o mocinho? Onde é que está o mocinho?Meu Deus! Onde é que está o mocinho?!No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (QUINTANA, 2005, p.10)

Ao visitar uma exposição de arte contemporânea é comum ouvirmos a frase “Isto é Arte?”. No entanto, o estudo da arte na escola proporciona aos jovens uma visão diferente de mundo, dando por meio da reflexão, novos e diferentes sentidos para coisas, objetos e para a própria Arte.

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2005 pág. 99)

A Arte tem o poder de recriar de maneira subjetiva tudo que nos cerca, coisas que antes não era possível ver, pensar ou sentir, de repente salta aos olhos através dela. A Arte Contemporânea, pode alterar a percepção que as pessoas tinham delas próprias e inclusive da própria arte. Sendo, portanto, uma ferramenta muito importante na educação, pois possibilita a reflexão sobre si e sobre o mundo que nos cerca

É ilustrativo evocar uma imagem vigorosa que abre o livro de fotografias Terra de Sebastião Salgado. Três meninos habitantes do sertão do Ceará contemplam sua obra: uma fazenda construída de ossos de animais mortos, provavelmente vítimas da seca. O cemitério torna-se rebanho e a morte é transmutada em vida no campo. Transmutação feita de restos, restos que dão corpo ao desejo de invenção de um outro mundo. A pergunta retorna: o que, na conduta cognitiva desses meninos, dá indícios do infantil? Não é a forma que interessa, pois a marca maior do infantil, o que faz delas ainda crianças é por certo um devir cognitivo. A força da imagem de Sebastião Salgado deve-se ao fato de que, na contemplação do brinquedo construído, da obra de arte, expressa-se a força não mensurável do devir criança. (KASTRUP, 2000, p.382)

Quando questionei a professora qual foi o aprendizado que ela levou com este projeto ela respondeu “Um dos maiores aprendizados da minha carreira como professora de arte em todos os aspectos. Aprendi que jamais devemos subestimar o universo infantil e juvenil, pois acreditei que estaria ensinando, mas na realidade aprendi muito mais do que de fato ensinei”. (Relato da professora em entrevista)

Mesmo com todo registro do processo, toda reflexão e discussão com os alunos, durante as aulas registradas por fotografias e vídeo para o portfólio da escola, projeto escrito e autorizado pela equipe gestora. A professora relatou que, apesar de ter sido autorizada para apresentar seu projeto durante uma reunião de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva), com data e hora marcada, não teve a oportunidade para expor aos outros professores o projeto que estava sendo desenvolvido nas aulas de Linguagens Artísticas.

Durante a reunião, foram discutidos outros temas relacionados ao rendimento dos alunos conforme ditam os indicadores oficiais de desenvolvimento escolar e que tanto preocupam as escolas. Com alguns professores que conversou informalmente, obtive relatos que desconheciam o

que eram Intervenções Artísticas Urbanas e que observando o jardim da escola parecia para eles que os alunos apenas haviam enfeitado com laços as árvores para embelezar o ambiente escolar.

Não conversei com outros integrantes da equipe sobre o projeto, mas soube que logo ao finalizar o trabalho, um dia depois, ao chegar à escola, a docente foi avisada pela equipe gestora que a Intervenção seria retirada do jardim. Após isso, imediatamente recebeu das mãos de outra professora todos os laços dentro de um pacote, não tendo nem mesmo a oportunidade de ela mesma retirar as fitas.

Sibilia (2012) e Foucault (2013) alertam que a instituição escolar durante muito tempo, entre seus muros altos, espaços balizados e regras rígidas, difundiu a silenciosa imobilidade de corpos, tornando lugar comum atividades mecânicas e rotinas rigorosas, treinamentos estão tão necessários para o trabalho. Junto com a falta de diálogo, existe uma cultura escolar de que o aluno só aprende sentado e em silêncio. O trabalho em questão, movimentou a escola e os alunos, isso possivelmente causou estranhamento entre os docentes que sem conhecerem o conceito construído pelos alunos e pela professora durante a realização da intervenção artística, entenderam aquilo como enfeites no jardim.

Em pesquisa realizada por Almeida (2012, p. 11-12), por meio de observações, entrevistas e questionários preenchidos sobre concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, verificou-se que quando questionados sobre a “serventia” da Arte na escola, os/as professores/as pesquisados/as apresentaram na maioria das respostas, uma visão instrumental e utilitária da Arte. Para esses educadores, o desenho seria útil para ilustrar as outras disciplinas e ensinar hábitos aos alunos, ou mesmo, juntamente com a Música e a Dança seriam úteis para “desenvolver a coordenação motora”, “percepção auditiva”, memorizar conteúdos de outras disciplinas, além de serem linguagens disciplinadoras, na visão desses professores, serviria para acalmar e relaxar os alunos. O ensino de arte na escola assumiu, durante a História da arte-educação, papéis diferentes dentro do contexto proposto pela sociedade de cada época, mudou várias vezes de denominações: Artes e ofícios, ensino de desenho, educação artística e, atualmente: Arte, respondendo à necessidades propostas por diferentes concepções de ensino e de escola. Porém, muitas instituições escolares parecem não entender ainda o lugar do ensino de arte dentro da escola atual e isso dificulta a atuação dos professores de Arte, que o tempo todo lutam para ocupar seu espaço e legitimar seu trabalho na escola.

Analisando o processo de “Vida ENTRElaços”, os registros de vídeo das ricas discussões dos alunos junto à professora, seus relatos e a forma como a intervenção foi desmontada às pressas e quase sem aviso prévio, penso o quanto urge espaços de diálogo e formação continuada sobre Arte

nas escolas. E, avalio sobre a importância de uma formação em Arte na Pedagogia num contexto contemporâneo de conhecimento e experiências artísticas em exposições para que os futuros professores consigam ler, fruir, analisar, vivenciar e realizar projetos significativos como este nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Maria de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 11-38.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Organização: Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez editora, 2005.p. 98-112.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da Prisão**. 41. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. O Devir - Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online] 2000, vol. 13, núm. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana: Poesia completa**. Organização: Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005

# POSTERES

222

## **A DANÇA NO CURRÍCULO DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SOROCABA – SP**

Roberta Jorge Luz

Email: robertajluz@yahoo.com.br

Mestrado em Arte (Arte-Educação) -Instituto de Arte da UNESP-SP

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (Orientador)

Bolsista do Programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

223

### **RESUMO**

O capítulo 1 situa-se a partir de uma visão histórica acerca do ensino de Arte no Brasil, a modificação de suas denominações, mudanças que refletiram nos currículos escolares e a inserção da linguagem da Dança no currículo da disciplina. O Capítulo 2 trata-se de um estudo dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Dança desenvolvido pelos (as) arte/educadores (as) que fazem parte desta pesquisa. No Capítulo 3, apresentam-se os resultados encontrados na pesquisa de campo por meio de uma análise do estudo de caso realizado. Por fim, nas considerações finais faz-se uma reflexão sobre respostas encontradas durante o percurso da pesquisa referentes às questões inicialmente problematizadas.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Dança na escola. Currículo escolar.

## A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS NA ÁREA EDUCACIONAL

Antonio David Costa Junior  
Izabella Mendes Sant'Ana  
(UFSCar Campus Sorocaba)

224

### RESUMO

Este estudo visa apresentar as tendências atuais acerca do tema a formação e a atuação dos professores que lecionam para adolescentes privados de liberdade, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Banco de teses e dissertações da Capes nos últimos dez anos e na base da Scielo Brasil. Para tanto, utilizou-se como metodologia o mapeamento (André, 2009). Foram identificados 121 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos. Os resultados apontam que as principais tendências de pesquisa envolvem os seguintes eixos temáticos: as percepções dos professores acerca do lecionar em contexto de privação de liberdade, formulação de políticas públicas específicas para atuação nesse contexto, a formação do professor para atuar com privados de liberdade, as percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto e as percepções dos professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Observou-se que os estudos mostram um interesse maior pelas políticas públicas ou a falta delas para atuação docente com jovens e adultos privados de liberdade e as percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto. Discute-se ainda que o tema educação para jovens privados de liberdade ainda é pouco focalizado nas pesquisas da área educacional.

**Palavras-Chave:** formação e atuação docente, medida socioeducativa, Fundação Casa, adolescentes privados de liberdade



## A RESISTÊNCIA CULTURAL NA PERIFERIA DE SOROCABA.

Marco Aurélio Nunes de Oliveira

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a Resistência Cultural na Periferia por meio de estudo de caso do Cantinho Girassol, localizado na periferia da cidade de Sorocaba.

Como objetivo, esta pesquisa tem como finalidade discutir a importância de espaços de encontro, como este, no processo de socialização do conhecimento acumulado, bem como as trocas, os conflitos e as composições entre os habitantes da cidade.

Como método de pesquisa, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com diversos frequentadores do espaço e consultas ao acervo do jornal Zona Oeste em Foco que circula na região e objetiva-se compreender a relação existente entre o espaço e a comunidade, dentro do contexto da expansão da malha urbana do município, marcada pela segregação e privatização do espaço, onde o lazer aparece atrelado ao consumo.

A temática da cultura popular também é abordada, enquanto elemento de resistência cultural. O fazer popular, ainda que se utilizando de conteúdos da cultura de massa ou ainda erudita, aparece como elemento de resistência quando ressignificado pelos frequentadores do espaço.

A resistência cultural é discutida e meio à lógica mercadológica da produção e reprodução dos espaços de encontro na cidade de Sorocaba, a expansão de empreendimentos imobiliários e shoppings centers.

A questão principal, orientadora da pesquisa, é se o Cantinho Girassol é um elemento de Resistência Cultural na cidade de Sorocaba e de que forma intervém na realidade e contribui com a formação de seus frequentadores.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, pode-se afirmar que se trata de um espaço diferenciado, onde os frequentadores reconhecem um lugar de encontro e desenvolvem uma relação afetiva com o mesmo, sendo que a maioria deles afirma ter aprendido coisas novas e acessado conteúdos inéditos neste espaço.

**Palavras – chave:** Resistência Cultural, Periferia, Cultura Popular, Educação não escolar.

### Abstract

This research investigates the Cultural Resistance in Suburb, through case study of Cantinho Girassol, located in Sorocaba city periphery.

Main objectives of this investigation includes to discuss and enlighten the significance of this sort of meeting spaces, in means of sharing knowledge, awareness, as well as exchanges, conflicts and compositions amongst citizens.

As research methodology, semi-structured interviews with recurrent visitors of the cultural space, and survey on local journal Zona Oeste em Foco archives, this investigation aims to understand the relation amongst the cultural point and community, in the context of Sorocaba city metropolitan area growth, stigmatized by segregation, and making the cultural space private, where leisure is related to consumption.

Also is approached thematic of popular culture, as a component of cultural resistance. Own making, even if applying mass culture or erudite elements, arises as resistance element, when has a new connotation by the visitors in this space.

Cultural resistance is discussed and amongst marketing logic of production and reproduction of meeting spaces in Sorocaba city, expansion of real estate projects and shopping centers.

Main questions regarding and pointing the research are: is Cantinho Girassol a Cultural Resistance element in Sorocaba city, and, if so, leading to the second question, how it mediates in society reality and finally how it contributes to individual's knowledge building and identity formation.

Partial conclusions led us to recognize Cantinho Girassol as a unique and exquisite space, recognized by recurrent visitors as a meeting place, as well as the affective relationship feeling in individuals, whereas most of them allege to pursuit awareness, know-how and expertise by the access to new contents available in this space.

**Key-words:** Cultural Resistance, Suburb, Popular Culture, non-school education.

## BAQUE MULHER, UM MARACATU DE RESISTÊNCIAS

Vanessa Soares. UFSCar-Sorocaba.  
soaress.van@gmail.com

Esse trabalho trata da atuação da Mestre Joana no Grupo de Maracatu de Baque Virado Baque Mulher na comunidade do Bode, no bairro do Pina em Recife-PE só com mulheres. Falar do Baque Mulher, liderado e realizado por mulheres negras da periferia na sua raiz, é olhar para a sua importância no potencial de participação e pertencimento da mulher negra, no protagonismo do seu fazer, na construção da sua identidade étnico-cultural brasileira, e no trabalho de resistência desse grupo e comunidade ligados às práticas tradicionais desses movimentos. É habitar um território existencial, onde os fluxos se dão no pensar a Cultura Popular Afro-brasileira e os processos de subjetivação da mulher negra, e assim, ocupar, por direito, o lugar do protagonismo legítimo que essas mulheres – na maioria das vezes – são privadas de exercer.

**Palavras-chave:** mulher negra, cultura popular afro-brasileira, protagonismo negro, resistência

## CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA APONTADAS NAS DIFERENTES VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érika Cardoso Simões Borges

Este projeto pretende analisar as concepções de infância, de criança e de culturas infantis que a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define as aprendizagens que todos os alunos devem desenvolverão longo de seu processo de escolarização, traz em suas três versões. Como objetivo específico, a pesquisa busca investigar os impactos da BNCC sobre o trabalho docente na educação infantil. Pretende-se fazer uma investigação qualitativa, por meio de análise documental e pesquisa etnográfica com observação participante, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas envolvendo professoras da creche e da pré-escola de uma creche da rede municipal de Sorocaba.

**Palavras chave:** Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Concepções de Infância.

### CHILDHOOD CONCEPTIONS PRESENTED IN THE DIFFERENT VERSIONS OF THE NATIONALLY COMMON CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

This Project intends to analyze the conceptions of childhood, child and childhood cultures that the Nationally Common Curriculum (BNCC in Portuguese), a normative document that defines learning that all students should acquire throughout their schooling processes, presents in its three versions. Specifically, the research aims to investigate the impacts of BNCC on teacher's work in early childhood education. The qualitative investigation will be made by means of documental analysis and ethnographic research with participant observation, records in field diary and semi-structured interviews held with early childhood education teachers that work in a public daycare in the city of Sorocaba, São Paulo.

**Key words:** Nationally Common Curriculum. Early Childhood Education. Childhood Conceptions.

## CONDIÇÃO DA MULHER E EDUCAÇÃO FEMININA NO JORNAL “O OPERÁRIO” (1909-1913): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE POSITIVISMO E ANARQUISMO<sup>37</sup>

Keyla Priscilla Rosado PEREIRA<sup>38</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como cerne os diferentes vieses sobre a questão da educação feminina na Primeira República, em Sorocaba, a partir das publicações presentes no jornal *O Operário* (1909-1913), em especial àquelas assinadas por mulheres. *O Operário* era um periódico bissemanal que se voltava para a classe operária no intuito de dar voz a esta, mas que, estando aberto à participação diversa, contou com publicações embasadas em diferentes paradigmas. Numa Sorocaba que, por um lado, contava com uma elite excitada com a modernização da “Manchester Paulista” e, por outro, com uma classe operária formada majoritariamente por imigrantes sujeitos às mais diversas adversidades, *O Operário* abarcou vozes que olhavam para a Educação tanto pelo viés racional-científico (positivista) quanto pelo racional-libertário (anarquista). Analisaremos as aproximações e distanciamentos entre esses dois paradigmas a partir de publicações presentes no jornal que digam respeito à questão da educação feminina.

**Palavras-chave:** educação feminina, anarquismo, positivismo, feminismo, Primeira República, movimento operário.

**Abstract:** This research focuses on the different biases on the issue of female education in the First Republic, in Sorocaba, from the publications in the newspaper *O Operário* (1909-1913), especially those written by women. *O Operário* was a bi-weekly paper that turned to the working class in order to give voice to this one, but which, being open to diverse participation, relied on publications based on different paradigms. In a Sorocaba that, on the one hand, had an elite excited by the modernization of the "Manchester Paulista" and, on the other hand, had a working class made up mostly of immigrants subjected to the most diverse adversities, *O Operário* embraced voices that looked at Education both by the rational-scientific bias (positivist) and by the rational-libertarian (anarchist). We will analyze the approximations and distances between these two paradigms from publications present in the newspaper that concern the issue of female education.

**Keywords:** female education, anarchism, positivism, feminism, First Republic, labor movement.

---

<sup>37</sup> Pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e co-orientação da Prof. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar/PPGED-So).

<sup>38</sup> Mestranda em Educação pela PPGEd-So (UFSCar), graduanda em Geografia pela UFSCar-So, licenciada em História pela UNISO, professora da rede estadual de ensino. E-mail: keylarosado@gmail.com.

## CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

José Otávio Pinheiro Lari - jo.lari@ojornaleiro.jor.br

Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Teresa Melo

### Resumo

O objetivo da pesquisa é observar a presença da cultura digital em espaços e processos educacionais de Sorocaba, observando a práxis de educadores do ensino médio em relação aos artefatos desta cultura. Pretende reduzir o vasto campo conceitual de cultura e dirigir o olhar para os artefatos que a compõe, tomando a expansão digital como uma singularidade que afeta a humanidade de forma profunda e diversa, em especial os jovens imersos neste contexto e contrapostos a uma escola analógica e regida pela seriação, memorização e reprodução. Daí decorrem observações de experiências pedagógicas que aproximam o universo da cultura digital do espaço e do processo educacional, como o vídeo game e a Educomunicação. Decorre também a observação da presença e da qualidade do diálogo entre educadores e educandos acerca da cultura digital. Assim, a observação de campo, através de entrevistas, assume dois momentos: um amplo que quantifica a presença e um restrito que qualifica o diálogo.

**Palavras-chave:** Cultura, Educação, Cultura Digital, Artefato Cultural.

## CURRÍCULO DO ENSINO DE MATEMÁTICA SOB UMA PERSPECTIVA FREIREANA: EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Rogério de Moraes

### RESUMO

O currículo escolar encontra-se numa arena de disputas envolvendo relações culturais, ideológicas e de poder e caracteriza-se pela sua não neutralidade. Neste estudo, objetivamos analisar as potencialidades de intervenção e transformação da realidade através da prática docente, na área de matemática, de um currículo crítico freireano. Desenvolveu-se uma revisão sistemática, a partir de um levantamento de produções do conhecimento no banco de teses e dissertações da CAPES. Iniciou-se uma pesquisa-ação com os alunos do projeto “Leitores de Mundo”, no município de Conchas, São Paulo, objetivando construir com eles um novo currículo do ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que parta das contradições percebidas nos momentos de diálogo entre educador e educandos e utilizando-se do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético. Os resultados iniciais demonstram que poucos trabalhos têm se interessado pela temática de confluência entre a educação matemática, educação de jovens e adultos e a pedagogia libertadora de Paulo Freire e, até o momento, a pesquisa tem se mostrado profícua e plena de potencialidades de que o conhecimento científico possa servir de fato para a emancipação dos sujeitos da aprendizagem, desde que utilizado para a superação das contradições da realidade desumana que medeia os sujeitos numa situação gnosiológica.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Educação Libertadora; Emancipação.

### ABSTRACT:

The school curriculum is in an arena of disputes involving cultural, ideological and power relations and is characterized by its non-neutrality. In this study, we aim to analyze the potentialities of intervention and transformation of reality through the teaching practice, in the area of mathematics, of a Freirean critical curriculum. A systematic review was developed, based on a survey of knowledge production in the theses and dissertations database of CAPES. An action research was started with the students of the project "Readers of the World", in the municipality of Conchas, São Paulo, aiming to build with them a new curriculum of Mathematics teaching in the Education of Young and Adults (EJA) that starts from the contradictions perceived in the moments of dialogue between educator and students and using the theoretical-methodological framework of historical and dialectical materialism. The initial results show that few studies have been interested in the theme of confluence between mathematical education, youth and adult education, and the liberating pedagogy of Paulo Freire. To date, research has been profitable and full of potentialities. Scientific knowledge can serve as a fact for the emancipation of the subjects of learning, since it is used to overcome the contradictions of the inhuman reality that mediates the subjects in a gnosiological situation

**Keywords:** Mathematics Education, Youth and Adult Education, Curriculum, Liberating Education, Emancipation.

## HISTÓRIA DA INFÂNCIA EM SOROCABA NO SÉCULO XIX

Gabriela Maldonado Sewaybricker

Graduanda de Pedagogia na UFSCar - *campus* Sorocaba

Bolsista FAPESP de Iniciação Científica

[gabriela.sewaybricker@gmail.com](mailto:gabriela.sewaybricker@gmail.com).

232

### RESUMO

Sorocaba, cidade interiorana de São Paulo, tem uma história marcada pelo tropeirismo, comércio, fábricas e ferrovias, bem como pelos nomes Baltasar Fernandes e Luís Mateus Maylasky, que são referências para diversos estudiosos, como: Lucinda Ferreira Prestes (1999), Aluísio de Almeida (1981 e 2002), e Otto Wey Netto (2015). Ao ler as obras de tais autores bem se vê que o foco de seus olhares é para a questão histórica tradicional da cidade, ou seja, para os seus acontecimentos econômicos e políticos, tendo importância apenas nomes da alta sociedade, como os citados acima, e suas influências. No olhar histórico para com Sorocaba há a carência de uma visão total, como é caracterizada a Nova História, haja vista que não há citações e observações sobre a sociedade, o povo e seus costumes, ou seja, não há um olhar "de baixo" (BURKE, 1992, p, 12-13) que considere cada tradição, cada depoimento e cada foto um documento a ser pesquisado. A presente pesquisa propõe romper esse paradigma tradicional e aprofundar conhecimentos sobre essa sociedade pouco manifestada pelos historiadores, mais especificamente sobre as crianças sorocabanas no século XIX e a história de sua infância, registrando-a de forma documental, a fim de superar a realidade de escassez de produções sobre o assunto. Assim sendo, têm-se como objetivos: investigar se há registros do olhar das e para as crianças na sociedade e cultura de Sorocaba – SP no século XIX; observar, registrar e buscar entender quem eram as crianças sorocabanas neste século: seus costumes, seus usos, suas brincadeiras, leituras, estudos e a interface desse processo com as relações de gênero e classe social; e elaborar registros e relatórios com as principais demandas encontradas e registradas no decorrer da pesquisa a respeito da infância no século XIX na cidade de Sorocaba. A metodologia escolhida e utilizada até então para esse trabalho consiste em revisão bibliográfica e análise documental.

**Palavras-chave:** Infância; Século XIX; Sorocaba.



## INTERVENÇÃO PROBLEMATIZADORA EM ESTÁGIO DE BIOLOGIA

Clarissa Suelen Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-graduação  
em Educação da UFSCar Sorocaba.

O estudo relata uma experiência de estágio em uma escola pública estadual de Sorocaba com alunos da EJA (educação de jovens e adultos). O objetivo é relatar a vivência de uma intervenção, uma vez que, no início a professora se mostrou aberta à novas metodologias mas no momento de colocá-las em prática, as/os estudantes foram desencorajadas pela professora e direção. O sistema bancário estava impregnado na instituição de ensino e nas pessoas que nela trabalhavam. Qualquer transformação era vista como um empecilho para o objetivo final dos alunos, que era conseguir o diploma. A situação inserida, à luz de uma perspectiva crítica e libertadora de Paulo Freire, era desumanizadora. Os alunos e o ensino eram reificados e o contexto sócio-histórico-cultural era ignorado. A tentativa de uma intervenção crítica assustou os alunos, pois eles ganharam voz. Após a intervenção, não foi permitida a continuidade de contato com os alunos, pois a problematização construída causou um “transtorno” para a escola. Do ponto de vista da estagiária, a experiência consistiu em grande aprendizado.

**Palavras-chave:** perspectiva crítica, problematização, contexto sócio-histórico-cultural.

The study reports an internship experience at a state public school in Sorocaba with EJA students (youth and adult education). The objective is to report the experience of an intervention, since in the beginning the teacher was open to new methodologies but at the moment of putting them into practice, the students were discouraged by the teacher and direction. The banking system was impregnated with the teaching institution and the people who worked in it. Any transformation was seen as a hindrance to the final goal of the students, which was to get the diploma. The situation, in the light of a critical and liberating perspective of Paulo Freire, was dehumanizing. The students and teaching were reified and the socio-historical-cultural context was ignored. The attempt at a critical intervention frightened the students as they gained a voice. After the intervention, it was not allowed to continue contact with the students, because the problem created built a "disorder" for the school. From the trainee's point of view, the experience consisted of great learning.

**Keywords:** critical perspective, problematization, socio-historical-cultural context.

## JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: QUAL TRABALHO? QUAIS SENTIDOS?

Caíque Diogo de Oliveira caique.diogo@outlook.com.br

Universidade Federal de São Carlos

Maria Carla Corrochanomcarla@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

234

### Resumo

Esta pesquisa pretende estabelecer uma articulação entre as temáticas educação e trabalho, considerando a relevância dessas dimensões para a juventude brasileira. No momento em que se propõe uma Reforma do Ensino Médio orientada pela perspectiva de retomar a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, trata-se relevante considerar um estudo focalizando estudantes desse nível de ensino. Nosso estudo, de caráter exploratório, pretende identificar as percepções sobre o trabalho entre jovens estudantes de nível médio integrado ao ensino profissionalizante. A coleta de dados ocorrerá por meio de um questionário com questões abertas e fechadas junto ao conjunto de estudantes do Instituto Federal de São Paulo – campus de Salto. Pretende-se com o estudo, suscitar novas reflexões sobre aqueles/aquelas que optaram por um ensino médio integrado ao ensino profissionalizante e se encontram em um momento significativo de seus projetos de escolarização e de trabalho.

**Palavras-chave:** Juventude, Escola, Ensino profissional, Trabalho

### Abstract

This research intends to establish an articulation between of work and education, considering the relevance of these dimensions for the Brazilian youth. At the moment of proposing a Reform of High School guided by the perspective of recapture the duality between propaedeutic and professional education, it is relevant to consider a study focusing on students of this level of education. Our exploratory study aims to identify the perceptions about work among young high school students integrated with vocational education. Data collection will take place through a questionnaire with open and closed questions with the set of students of the Federal Institute of São Paulo - Salto campus. The aim of the study is to stimulate new reflections on those who have opted for a secondary education integrated with vocational education and are at a significant moment in their schooling and work projects.

**Keywords:** Youngs, School, Professional education, Work.

## LIMITES E POSSIBILIDADES DO EDUCADOR E EDUCADORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO ENSINO DE SEXUALIDADE E GÊNERO: INVESTIGAÇÃO DE ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Silmara Silveira Lourenço – silmaraslourenco@gmail.com

Entidade financiadora: CAPES

Programa de Pós-Graduação em Educação – *strito sensu* (PPGEd-So)

Universidade Federal de São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

235

**RESUMO:** A educação sexual nas escolas baseia-se, geralmente, em viés biologizante e tecnicista, o que acarreta em visões universalizantes e essencialistas a cerca de questões de sexualidade e gênero. Serão entrevistados/as educadores/as das disciplinas de Ciências e Biologia de escolas públicas de Sorocaba – SP, tendo em vista que, são esses profissionais considerados detentores do discurso autorizado para o ambiente escolar. No entanto, essas são questões que abarcam também social, histórico e cultural. A partir de entrevistas pouco estruturadas e tendo como pressuposto os conceitos de práticas discursivas em concepções bakhtinianas, buscar-se-á entender as diferentes formas que os sujeitos de pesquisa tenham de falar sobre sexualidade e gênero no ensino de ciências e biologia. Buscaremos identificar quais perspectivas teórico-metodológicas os educadores pautam suas práticas pedagógicas e quais abordagens consideram pertinentes para o ensino de sexualidade e gênero dentro de suas disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sexualidade; Gênero, Ensino de ciências e biologia; Práticas discursivas.

**ABSTRACT:** Sexual education in schools is generally based on a biological and technicist bias, which leads to universalistic and essentialist views on issues of sexuality and gender. The educators of the disciplines of Sciences and Biology in public schools from Sorocaba - SP will be interviewed, considering that these professionals are considered holders of the discourse authorized for the school environment. However, these are issues that span social, historical and cultural as well. Based on interviews that are unstructured and based on the concepts of discursive practices in Bakhtinian conceptions, we will try to understand the different ways that subjects have to talk about sexuality and gender in the teaching of science and biology. We will try to identify the theoretical-methodological perspectives of educators that guide their pedagogical practices and which approaches they consider relevant for the teaching of sexuality and gender within their disciplines.

**KEYWORDS:** Sexuality; Gender, Science and biology education; Discursive practices.

## O ESPAÇO DA ARTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Roseneide Aparecida de Souza Faria

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – Instituto De Artes

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

### RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa cujo tema é o ensino de Arte e suas abordagens em processos de formação continuada de professores. A pesquisa tem como objetivo analisar como o ensino de Arte é considerado nos processos de formação continuada na escola e como as questões ligadas à Arte são tratadas junto aos professores das séries iniciais, assim como discutir caminhos para a valorização da experiência estética nos processos formativos coletivos. Para este estudo serão investigados os processos de formação continuada em duas escolas do ABC paulista. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas e análise dos Projetos Formativos de cada Unidade Escolar para os docentes das séries iniciais. Espera-se por meio da análise dos resultados, discutir possibilidades de atuação dos Coordenadores Pedagógicos potencializando o ensino de Arte na escola por meio de práticas que levem em conta a experiência sensível nos processos formativos e o impacto das mesmas na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação, Arte, Coordenador Pedagógico.

236

### THE COMPREHENSIVENESS OF ART REGARDING THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

#### ABSTRACT

This work presents a research project that deals with Art education and its approach to continuing education processes aimed to teachers. The research intends to analyze how Art teaching is considered in the framework of continuing education processes that take place in schools and how Art related themes are handled among teachers from the first grades of education. The research also aims to discuss options to the appreciation of aesthetic experience in collective educational processes. In the scope of this study, there will be researches regarding the continuing education processes that are applied in two schools from the ABC Paulista urban area. The data collection run will consist of both interviews and Formative Projects analysis within those two schools involving the teachers from the first grades. By means of outcomes analysis, the expectation is to discuss measures that

Pedagogical Coordinators might adopt in order to enhance Art teaching in schools by means of practices that should be mindful of the sensitive experience along formative processes as well as its impact in the teaching practice.

**Keywords:** Education, Art, Pedagogic Coordinator.

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL: AÇÕES E REFLEXÕES

Nilsen Ágatha Cardoso de Almeida

Universidade de Sorocaba - Departamento de Pedagogia

**ANTECEDENTES:** Este trabalho aborda e discute o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual a Universidade de Sorocaba participa há dois anos e o Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). **OBJETIVOS:** Conhecer a proposta desses dois relevantes programas e a política educacional envolvida; bem como, refletir sobre as ações desenvolvidas e a relação que os mesmos mantêm com a promoção de mudança de paradigma no processo ensino aprendizagem. **MÉTODO:** O estudo tem uma abordagem qualitativa e contempla pesquisa bibliográfica e empírica. Utilizou-se a aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados para a realização da entrevista. O sujeito da pesquisa foi uma coordenadora de área do PIBID que desenvolve trabalhos em escola pertencente ao Programa de Ensino Integral. **RESULTADOS FINAIS:** A análise dos dados coletados demonstra os impactos positivos de tais programas no espaço escolar e na formação e atuação docente; promovendo, ainda, subsídios para o repensar de quebra de paradigmas no processo ensino aprendizagem das escolas e dos cursos de formação de docentes. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os programas PIBID e o Programa de Ensino Integral da SEE-SP podem favorecer mudança de paradigma no processo ensino aprendizagem tanto nas escolas de Educação Básica da rede pública, como nos processos formativos dos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Programa de Ensino Integral. Formação docente.

## RESUMO UMA CÂMERA NA MÃO E UMA DÚVIDA NA CABEÇA: A RELAÇÃO DE JOVENS ADULTOS COM AS EXPERIÊNCIAS LABORAIS NO AUDIOVISUAL

Jeniffer Cristina Ferreira Justino - Mestranda em Educação, Comunidade e Movimentos Sociais na UFSCar Orientadora: Profa. Dra. Maria Carla Corrochano Modalidade: Pôster - Pesquisa em Andamento (Mestrado)

A presente investigação possui o objetivo central de compreender a relação de jovens adultos e a área audiovisual como profissão, considerando as idas e vindas trilhadas por esses jovens na cidade de Sorocaba-SP e fora dela - já que muitos desses jovens saíram em algum momento de sua cidade/casa de origem em busca de formação e/ou trabalho. Ressalta-se que a pesquisa possui abordagem qualitativa e utilizou a aplicação de questionários fechados para o levantamento dos perfis, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com jovens adultos indicados sobre suas trajetórias a partir dos temas: trabalho, família e formação. Dessa forma, considerando o possível sonho de atuar em uma profissão de desejo e os percursos que trilharam para a realização desses caminhos, entrevistamos dez jovens adultos de 18 a 29 anos, sendo cinco moças e cinco rapazes, de perfis distintos - também considerando a dimensão de gênero, classe, e da cor/raça/etnia - para compreendermos e refletirmos sobre as experiências, expectativas, desafios encontrados na trajetória laboral desses jovens, e também compreender o significado e a motivação do audiovisual na vida de cada um deles. Ressalto ainda, que boa parte das trajetórias que serão trabalhadas aqui passam longe do mercado formal de trabalho. Logo, tais jovens vivenciaram e ainda vivenciam a informalidade, a flexibilidade, e muitas vezes condições precárias de trabalho, mas ainda assim, sentem satisfação por realizarem algo que gostam, mesmo que “fazer o que gosta” também possa ser sinônimo de “risco”. Além disso, ressalta-se também as diferenças entre os percursos laborais das jovens do audiovisual e os percursos laborais dos jovens do audiovisual, ou seja, existem questões comuns entre ambos, mas a questão de gênero dentro da área audiovisual ainda é um marcador que pode diferenciar as trajetórias. Assim, possui como base a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Juventude, também considerando principalmente as relações de gênero que perpassam as narrativas. Por fim, investigação está pautada em quatro questões norteadoras que são cruciais para os rumos das narrativas dos jovens entrevistados e que tentaremos responder: Quem são estes jovens? Quais são suas experiências? Quais desafios enfrentaram/enfrentam? e Quais as suas expectativas?

**Palavras-chave:** Juventude. Trabalho. Audiovisual. Gênero.

# APÊNDICES

240



## APÊNDICE A

**Ofício de Solicitação de agendamento de visita educativa para a “IX Semana da Pedagogia UFSCar campus Sorocaba”.**

**Ilma. Sra.  
Claudia de Figueiredo  
Gerente do Sesc Sorocaba**

**Sorocaba, 18 de Junho de 2017.**

**Ilma. Sra. Claudia de Figueiredo,**

O SESC é uma instituição fortemente comprometida com o social, com permanente atenção voltada à democratização da cultura, às articulações entre educação e diferentes manifestações culturais, bem como aos modos mais atualizados de realizar ações socioeducativas.

É por esta razão que vimos solicitar uma parceria em forma de visita educativa ao SESC Sorocaba, das estudantes e dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, por ocasião da “IX Semana da Pedagogia UFSCar campus Sorocaba”, a ser realizada de 02 a 06 de Outubro de 2017, tendo como tema central “Educação Não Tradicional”.

Este Ofício é enviado com a maior antecedência possível, em respeito à agenda intensa da unidade do SESC Sorocaba. Dele constam as principais informações relativas à solicitação, entretanto, desde já, nos *colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos* que a senhora e sua equipe julguem necessários.

**Número de Visitantes:** no ano de 2017 temos um total de 239 estudantes no curso de Pedagogia.

**Data e horário sugeridos para a atividade:** Dia 5 de Outubro de 2017, das 19h00 às 22h00.

### **Descrição da Semana:**

A Semana da Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba é um evento científico anual que foi criado em 2009 a fim de enriquecer a formação de nossas/nossos estudantes, reforçando o compromisso com uma educação pública de excelente qualidade social.

Ela caracteriza-se pela atuação dos alunos e alunas do 2º ano do curso de Pedagogia como protagonistas da organização do evento, coordenados por uma professora, contando com as contribuições de outras/os docentes do curso, demais estudantes e aberto à participação de profissionais das redes públicas de educação básica e dos movimentos sociais. A turma responsável pela organização vê-se desafiada a compreender o que é um evento acadêmico-científico e quais características ele deve ter para ser assim identificado. Em relação a seus temas e conteúdos, a Semana da Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba tem tomado como tema de reflexão e debate questões

prementes da educação nacional, com forte repercussão regional e que desafiam educadores na labuta da práxis educativa.<sup>39</sup>

O tema, a cada ano, é escolhido por meio de uma consulta/eleição dentre educadores e educandas/os, tendo emergido neste ano de 2017 – como um grito sufocado que escapa da garganta, que traz o desejo por transformação, por ruptura e por renovação nos processos educacionais – o objetivo de conhecer propostas não tradicionais de ensino, que caminhem na contramão das características da escola moderna [sendo “escola moderna” aqui considerada como o modelo escolar consolidado, tradicional e hegemônico, referente ao período da Modernidade].

A presente edição do evento, que é a nona, foi precedida de outras que adotaram os seguintes temas: “Pedagogia: contextos de atuação” (2009); “Problemas contemporâneos da educação” (2010); “Paulo Freire: educação para todos” (2011); “Educação e Movimentos Sociais” (2012); “Educação e Capital: processos educativos na Sociedade de Consumo” (2013), “Aprender Brincando: perspectivas para uma educação lúdica” (2014), **“Educação Não Formal e Movimentos Sociais” (2015)** e “Direito de ser criança: diferentes olhares na educação infantil”. Tais eixos articuladores atestam o caráter plural e abrangente do evento promovido ao longo desses oito anos em que ocorreu.

Outra característica que deverá compor a IX Semana da Pedagogia é desenvolver-se de maneira articulada ao Seminário de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação (PPGE), o que significará sua relação com o V Seminário de Pesquisa e IV Encontro de Egressos do PPGE.

A Semana da Pedagogia conta com inscrições de trabalhos, apresentados em duas noites do evento, nas categorias de pôster, [Comunicação Oral](#) e [Relato de Experiência](#). Os palestrantes – função atribuída às/aos profissionais do SESC Sorocaba que realizarem suas falas durante a visita educativa – são convidados a publicarem artigos no Anais do evento (que desde 2009 conta com ISSN)<sup>40</sup>, no qual os participantes aprovados publicam seus relatos de experiências educativas e resultados de pesquisa.

### **Objetivos da visita ao SESC:**

Com a visita educativa ao SESC, almejamos conhecer os principais pressupostos, valores e práticas que estejam no cerne dos cursos, exposições, oficinas e demais programas educativos e culturais oferecidos pelo SESC Sorocaba, com vistas ao estabelecimento de uma troca de reflexões sobre temas e experiências significativas pensadas para diversos públicos, na sua diversa gama de faixas etárias e estratos sociais e culturais.

<sup>39</sup> Anais da VII Semana de Pedagogia e II Seminário do PPGE – UFSCAR/Sorocaba-SP 28/09 a 02 de outubro de 2015.

<sup>40</sup> ISSN (International Standard Serial Number), sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, código aceito internacionalmente para individualizar o título de uma publicação seriada.

Caso possível, imaginamos que este encontro pudesse ser caracterizado por uma ação tanto teórica, como reflexiva e prática, que poderia ser dividida em duas etapas, abordando os diversos aspectos do trabalho por vocês desenvolvido.

Na primeira, seria interessante para nós que as educadoras e os educadores do SESC pudessem se apresentar, revelando suas áreas de atuação inseridas no conjunto de ações desenvolvidas pelo SESC Sorocaba, tendo uma fala principal que aprofundasse as questões conceituais que tangem a educação não formal neste centro de cultura, expondo as especificidades da instituição, suas possibilidades de atuação e as principais concepções e diretrizes voltadas à educação social e ao desenvolvimento cultural das pessoas. Indagamos o que podemos aprender a partir de sua *expertise*, apreciando como trabalham junto a crianças e jovens em temas tais como: mediação cultural, relações entre educadores e educandos, acessibilidade, democratização e acesso ao patrimônio cultural, pluralidade cultural, modos de avaliar, modos de interagir, modos de mediar conhecimentos, capacitação crítica, organização do tempo livre, dentre outros que considerem pertinentes.

Se possível, considerando a importância que têm a qualidade dos espaços e dos materiais pensados para os processos educativos, isto é, as bases materiais de que a cultura necessita para que possa acontecer, uma segunda etapa possibilitaria uma ação prática para vivência dos conteúdos discutidos, em forma de uma visita a espaços da unidade, ou breves oficinas de experimentação.

Nos inspiramos na afirmação de Danilo Santos de Miranda, diretor do Departamento Regional do Serviço Social do Comércio no Estado de São Paulo: <sup>41</sup>

Como uma agência educativa não formal, pudemos criar e re-criar estratégias, adotar conceitos, de modo a atender as transformações políticas, culturais e sociais que nos acompanham no Brasil. Nosso objetivo nunca foi o de criar pessoas brilhantes, para despontar no cenário cultural, mas, de provocar e estimular um processo de auto-formação permanente, segundo a idéia do “aprender a aprender”. Naturalmente temos nos apoiado em teóricos importantes como Joffre Dumazedier, Pierre Furter, Edgar Morin, Paulo Freire, entre outros, para legitimar nossas concepções de que as pessoas precisam de formação contínua ao longo de sua vida, pois o conhecimento e a cultura humanizam o sentido da existência.

Nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos. Esperançosos de que a solicitação seja atendida, deixamos nossos votos de estima e consideração.

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi**  
 Coordenadora da IX Semana da Pedagogia UFSCar campus Sorocaba  
 UFSCar *campus* Sorocaba

<sup>41</sup> Seminário de Formación buenas prácticas em el ámbito de la gestión y la cooperación cultural al desarrollo. Em 05/mar/2007 Santa Cruz de La Sierra, Bolívia. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/palavras-do-diretor/63\\_RELATO+SOBRE+ACAO+SOCIOCULTURAL+E+EDUCATIVA](https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/palavras-do-diretor/63_RELATO+SOBRE+ACAO+SOCIOCULTURAL+E+EDUCATIVA)

# APÊNDICE B

## Normas para envio de trabalhos na IX SEMANA da Pedagogia UFSCar campus Sorocaba e V SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGed)

Características dos trabalhos.

Seguem as orientações gerais disponibilizadas no site do evento às/aos interessadas/os em apresentar pôster, comunicação oral ou relato de experiência na IX Semana da Pedagogia da UFSCar campus Sorocaba, V Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So.

244

### PÔSTER

#### O QUE É UM PÔSTER

Pôster é um “cartaz”, um banner, que no ambiente acadêmico-científico é recorrentemente utilizado para apresentar pesquisas em andamento ou já finalizadas. Normalmente feito de papel, vinil ou lona utilizada em máquinas de impressão, os pôsteres são afixados em locais de circulação em eventos, pois têm a função de divulgar informações visualmente, daí a necessidade de se considerar aspectos estéticos (cores, formas, diagramação etc.) ao elaborá-lo. O conteúdo do pôster deve apresentar uma síntese das informações mais relevantes da pesquisa que está sendo apresentada.

#### CARACTERÍSTICA DOS TRABALHOS QUE PODERÃO SER APRESENTADOS NA MODALIDADE DE PÔSTER

Na IX Semana da Pedagogia, V Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So, os pôsteres estarão restritos a pesquisas em andamento nos seguintes níveis: iniciação científica (graduação), mestrado, doutorado ou outra modalidade acadêmico-científica;

#### RECOMENDAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PÔSTER

- formato:

- . tamanho: 1,10m de altura por 0,90m de largura;
- . material: pode ser em papel, papelão ou mesmo em produtos disponíveis especialmente para impressão (vinil, lona etc.);
- . forma de afixação: o pôster deverá ter um cordão na parte superior para que possa ficar pendurado em biombos ou varais;

- conteúdo:

. no alto:

- └ título em destaque (letras maiúsculas e em negrito);
- └ logo abaixo do título deve vir o nome do autor (se for bolsista é necessário apresentar o nome da entidade financiadora) e o E-mail;
- └ depois do nome do autor apresenta-se o nome da instituição a que ele está vinculado;

└ por fim, deve vir o nome do orientador (se houver);

. no corpo do pôster:

└ resumo;

└ palavras-chave (palavras que possam dar uma ideia ao leitor sobre pesquisa; 5 palavras no máximo e separadas por ponto e vírgula);

└ problema da pesquisa;

└ objetivos;

└ metodologia;

└ referenciais teórico-metodológicos;

└ resultados alcançados;

└ referências utilizadas;

- critérios a serem observados na composição do pôster:

. apresentação visualmente atraente;

. clareza na exposição das informações;

. ordem lógica na apresentação;

. concisão textual (recomenda-se apresentar as informações sucintamente, até mesmo porque os interessados poderão localizar o autor pelo contato disponibilizado no corpo do pôster).

## NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DOS RESUMOS E PALAVRAS-CHAVE DO PÔSTER

1. Os(as) interessados(as) na exposição de pôsteres no evento deverão submeter o resumo e as palavras-chave à Comissão Científica.

2. Os pôsteres não serão apresentados oralmente, mas comporão uma sessão de exposição, na qual será indispensável a presença do(a) autor(a). A data da referida sessão será oportunamente divulgada.

3. Os resumos e as palavras-chave dos pôsteres submetidos ao evento deverão ter:

- resumo: no máximo 1000 caracteres com espaço, acompanhado do abstract (em inglês);

- palavras-chave: entre 3 e 6, acompanhadas das key-words (em inglês).

4. Os resumos e as palavras-chave dos pôsteres que forem aprovados pela Comissão Científica do evento serão publicados nos Anais da IX Semana da Pedagogia, V Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So, exclusivamente no formato digital e com ISSN (2178-7247).

## COMUNICAÇÕES ORAIS

### CARACTERÍSTICA DOS TRABALHOS QUE PODERÃO SER APRESENTADOS NA MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO ORAL

Na IX Semana da Pedagogia, V Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So, as comunicações orais estarão restritas a pesquisas finalizadas nos seguintes níveis: iniciação científica (graduação), mestrado, doutorado ou outra modalidade acadêmico-científica.

## **NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DOS TEXTOS COMPLETOS DAS COMUNICAÇÕES ORAIS**

1. As comunicações orais serão feitas em Mesas específicas, nas quais os(as) autores(as) terão até 15 minutos para fazer as exposições, podendo posteriormente haver tempo para o plenário se manifestar sobre elas. As datas e os horários das referidas Mesas serão oportunamente divulgadas.

2. Os(as) autores(as) das comunicações orais deverão elaborar um texto que será publicado nos Anais do evento, exclusivamente no formato digital e com ISSN (2178-7247).

3. Os textos deverão ser assim editados:

- conter entre 15000 e 30000 caracteres com espaço;
- as páginas deverão ser configuradas em formato A4, com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2cm;
- o texto deverá ser digitado em "word" (versão 6.0 ou posterior), alinhado (justificado) e editado na fonte Times New Roman, com tamanho 12 para o corpo do texto e 10 para as citações diretas e notas de rodapé; o espaçamento entre linhas deverá ser de 1,5;
- título e, se for o caso, subtítulo, deverá indicar o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); além disso, deverá vir centralizado, com a mesma fonte Times New Roman e em negrito, com corpo 12;
- a identificação do autor deve aparecer logo abaixo do título e conter o nome completo do proponente do texto, sua titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), bem como o E-mail;
- a primeira página do texto deverá conter, além do título e a identificação do autor, o resumo (no máximo 1000 caracteres com espaço), o abstract (em inglês) e entre três e seis palavras-chave e key-words.
- a composição das referências deverá seguir as orientações do "Guia para elaboração de Referências: de acordo com NBR 6023/2002", disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/servicos/arquivos/guia-para-elaboracao-de-referencias-2012>>;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas (preferencialmente após as referências).

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM AMBIENTES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

Na IX Semana da Pedagogia, V Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e IV Encontro de Egressos do PPGEd-So, relatos de experiência significativas no âmbito da educação escolar e não escolar poderão ser apresentadas.

## NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DOS TEXTOS COMPLETOS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

1. Os relatos de experiência serão feitos em Mesas específicas ou juntamente com as comunicações orais; nelas,os(as) autores(as) terão até 15 minutos para fazer as exposições, podendo posteriormente haver tempo para o plenário se manifestar. As datas e os horários das referidas Mesas serão oportunamente divulgadas.

2. Os(as) autores(as) dos relatos de experiência deverão elaborar um texto que será publicado nos Anais do evento, exclusivamente no formato digital e com ISSN (2178-7247).

3. Os textos deverão ser assim editados:

- conter entre 10000 e 20000 caracteres com espaço;
- as páginas deverão ser configuradas em formato A4, com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2cm;
- o texto deverá ser digitado em "word" (versão 6.0 ou posterior), alinhado (justificado) e editado na fonte Times New Roman, com tamanho 12 para o corpo do texto e 10 para as citações diretas e notas de rodapé; o espaçamento entre linhas deverá ser de 1,5;
- título e, se for o caso, subtítulo, deverá indicar o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); além disso, deverá vir centralizado, com a mesma fonte Times New Roman e em negrito, com corpo 12;
- a identificação do autor deve aparecer logo abaixo do título e conter o nome completo do proponente do texto, sua titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), bem como o E-mail;
- a primeira página do texto deverá conter, além do título e a identificação do autor, o resumo (no máximo 1000 caracteres com espaço), o abstract (em inglês) e entre três e seis palavras-chave e key-words.
- a composição das referências deverá seguir as orientações do "Guia para elaboração de Referências: de acordo com NBR 6023/2002", disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/servicos/arquivos/guia-para-elaboracao-de-referencias-2012>>;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas (preferencialmente após as referências).

# APÊNDICE C

**IX SEMANA DA PEDAGOGIA UFSCAR CAMPUS SOROCABA**

**02 A 06 DE OUTUBRO DE 2017**



**IX Semana da Pedagogia UFSCar Sorocaba**

V Seminário de Pesquisa • IV Encontro de Egressos do PPGEd-So

## **QUESTIONÁRIO DA SAÍDA EDUCATIVA**

(elaborado pela equipe organizadora com a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Lombardi e do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins)

### **A) SOBRE O LOCAL VISITADO:**

Você já conhecia o local visitado?

Você tinha expectativas? Quais?

Quais foram suas primeiras impressões?

### **B) SOBRE EDUCAÇÃO:**

Você identificou processos educativos no espaço visitado? em caso afirmativo, quais? em caso negativo, por que não?

### **C) SOBRE A VISITA:**

Você teve algum aprendizado com a visita educativa?