

Rayner Raulino
Geisa Hupp Fernandes Lacerda

Pesquisa em Educação:

DIVERSAS ABORDAGENS



Pedro & João
editores

**Pesquisa em Educação:
diversas abordagens**

Rayner Raulino
Geisa Hupp Fernandes Lacerda
(Organizadores)

Pesquisa em Educação:
diversas abordagens


Pedro & João
editores

Copyright © Das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rayner Raulino; Geisa Hupp Fernandes Lacerda [Orgs.]

Pesquisa em Educação: diversas abordagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 237p.

ISBN: 978-65-5869-318-5 [Impresso]
978-65-5869-319-2 [Digital]

1. Práxis docente. 2. Pedagogia. 3. Educação Infantil. 4. Pesquisa em Educação.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO Edson Pantaleão	7
1. A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC'S PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR Rayner Raulino Mariangela Lima de Almeida	13
2. DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE A HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ENTRE OS COTIDIANOS MAPEANDO AS ESCUTAS DA FORMAÇÃO E OS NÃOS DITOS Geisa Hupp Fernandes Lacerda Edeson dos Anjos Silva	31
3. PRÁXIS DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES, OS LIMITES E OS DESAFIOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA Israel David de Oliveira Frois	51
4. MAPEAMENTO DOS TEMAS PESQUISADOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESPÍRITO SANTO – UNESC/CAMPUS COLATINA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2015 A 2018 Andréia da Silva Darial Mônica Pereira Andrade Nascimento	79
5. O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE O SEU PAPEL NESSE CONTEXTO Karine de Abreu Melo Kalline Pereira Aroeira	99

6. DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA Vanessa Santos do Nascimento Silva Geisa Hupp Fernandes Lacerda	119
7. O PAPAEL SOCIAL DA LITERATURA: LEITURA LITERÁRIA E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL Josele Monteiro Rocha	139
8. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Cristina Anastácio Bicalho Machado Rayner Raulino	157
9. AS QUESTÕES ETNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA Larissa Rodrigues da Silva Geisa Hupp Fernandes Lacerda	175
10. MÉTODOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES Cristiane Neves Angelo	193
11. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL Natalia Barbosa de Oliveira Rayner Raulino	215

PREFÁCIO

É com muita satisfação que escrevo o prefácio desta obra que congrega resultados de estudos realizados por pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da educação, envolvendo diversas abordagens relacionadas à formação de profissionais, à prática pedagógica e à inclusão escolar.

Intitulado “Pesquisa em Educação: diversas abordagens”, a composição desta obra reúne artigos que nos provocam fomentar reflexões referentes às possibilidades e desafios relativos às temáticas supracitadas. Pois, apresentam contribuições que nos ajudam a ampliar os olhares sobre temas vinculados à educação. Especialmente, instigam debates sobre configurações dos processos de formação inicial e continuada de profissionais da educação e, de aspectos vinculados às práticas pedagógicas e ao cotidiano da sala de aula e da escola. Essas questões estão circunscritas em uma perspectiva de pensar a instituição escolar como espaço de vivência de todos, considerando as peculiaridades dos sujeitos e suas diferenças.

As temáticas trabalhadas nesta obra também nos ajudam a compreender que é preciso considerar a existência de um processo de interdependência dos contextos macro e micropolíticos, que circunscvem as políticas públicas educacionais, bem como a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, a formação profissional, dentre outros fatores. Essa compreensão precisa nos mobilizar na direção da construção de possibilidades de implementação de princípios formativos e educativos que contribuirão para que todo aluno se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

O debate sobre essas questões não pode ser descolado de uma análise conjuntural do cenário mundial e da história da educação. Particularmente no Brasil, a partir dos primeiros anos do século XXI, a educação tem passado por transformações significativas, englobando o campo das políticas públicas, da formação de profissionais da educação, e da escolarização de sujeitos a serem atendidos, considerando as suas peculiaridades. Destaca-se aqui a evidente interdependência entre a

esfera econômica, a esfera política e a produção do conhecimento, associados à tendência de relativização do papel da educação escolar. O que nos coloca em relevo a necessidade de uma (re)definição teórico-metodológica dos processos de formação, inicial e continuada, bem como das práticas educativas.

É na expectativa de compreender esse cenário, que pesquisadores e profissionais da educação têm desenvolvido investigações e promovido diálogos, com o propósito de desvendar as bases epistemológicas e fundantes da formação inicial e continuada de profissionais, e das práticas educativas na construção de processos educacionais inclusivos e com qualidade socialmente referenciada, seja em âmbito escolar ou não-escolar.

Esses apontamentos nos direcionam a compreender a escola comum como espaço que se configura em *lócus* privilegiado dos processos formativos, motivo pelo qual a instituição escolar tem sido foco de investigação por pesquisadores da área da educação. Entretanto, desafios são destacados em relação a esse espaço educativo, pois o planejamento, a organização e a coordenação dos tempos e espaços da vida cotidiana escolar em seu âmbito micropolítico, associam-se às questões macropolíticas da educação em geral. As relações de *forças* estabelecidas nesse contexto produzem implicações para as práticas pedagógicas escolares.

Perspectivando contribuir com reflexões que se articulam a essas considerações, que essa obra reúne produções de pesquisadores compiladas nos dez capítulos aqui apresentados. Assim, inicia o debate com o texto produzido por Rayner Raulino e Mariangela Lima de Almeida trazendo a temática referente à contribuição das TIC's para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. Os autores analisam os processos de constituição de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de Educação Especial pela via das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

No artigo intitulado “Diálogos docentes sobre a história da cultura afro-brasileira: entre os cotidianos mapeando as escutas da formação e os não ditos”, Geisa Hupp Fernandes Lacerda e Edeson dos Anjos Silva utilizando a metodologia da cartografia, procuram mapear uma ação dialógica vinculada à temática das relações

etnicorraciais. A partir do conceito de descolonização apresentado por Boaventura de Souza Santos (2007), procuram desconstruir saberes hegemônicos eurocêtricos, partindo de uma vertente da ecologia de saberes.

Israel David de Oliveira Frois escreve sobre a práxis docente no curso de pedagogia: as possibilidades, os limites e os desafios no processo da formação docente no ensino de geografia. O artigo procura evidenciar questões e reflexões levantadas no desenvolvimento da disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia”. Coloca em relevo a importância da alfabetização geográfica para a *práxis* docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no domínio teórico-conceitual na formação dos professores pedagogos para o processo de mediação do desenvolvimento do olhar geográfico sobre a realidade.

O contexto de formação inicial do curso de pedagogia do campus Colatina do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc) foi foco de análise do artigo produzido pelas autoras Andréia da Silva Darial e Mônica Pereira Andrade Nascimento. Trata-se de um mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos universitários finalistas da graduação em Pedagogia da mesma instituição. Aborda os temas em que esses produziram para a realização de tais trabalhos, no período de 2015 a 2018, com a finalidade de compreender os focos temáticos recorrentes nos TCC's produzidos por esses estudantes, propiciando uma reflexão pertinente acerca das demandas de investigação que instigam os acadêmicos da área da licenciatura na Educação Básica.

O coordenador pedagógico como profissional da educação infantil: questões sobre o seu papel nesse contexto, é a discussão feita por Karine de Abreu Melo e Kalline Pereira Aroeira. Abordam questões políticas e pedagógicas no campo da educação infantil, destacando aspectos históricos da constituição dessa etapa da Educação Básica. No cenário dessa constituição, evidenciam a importância do papel do coordenador pedagógico na atuação nesse espaço-tempo educativo.

Vanessa Santos do Nascimento Silva e Geisa Hupp Fernandes Lacerda desenvolvem reflexões sobre a educação a partir de uma perspectiva freiriana. À luz dos princípios freirianos, buscam analisar pistas

possíveis a partir da narrativa de coletividade, formação e democratização para que a escola se torne um campo inclusivo e igualitário.

Procurando debater sobre o papel social da literatura, considerando a leitura literária e a emancipação intelectual, Joselene Monteiro Rocha apresenta a relação existente entre a leitura literária e a emancipação intelectual do leitor. Apresenta, ainda, sugestão didática de como realizar essa abordagem no cotidiano escolar a partir da inserção das novas tecnologias. Assim, destaca blogs, twitter e facebook como prática de registro de leituras. Aponta a importância da construção de ações pedagógicas no cotidiano, como a criação das salas dos cantos de leitura ou minibiblioteca, bem como rodas de leitura, debates de temáticas e problemáticas da atualidade a partir de textos literários.

Na sequência dos debates desta obra, Cristina Anastácio Bicalho Machado e Rayner Raulino abordam a pesquisa bibliográfica como possibilidades de investigação dos processos de inclusão de alunos com autismo na educação infantil. Assumindo um cunho bibliográfico, o estudo analisa os trabalhos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva nos anos de 2016 e 2018. Destaca alguns desafios encontrados nos artigos analisados, tais como: práticas pedagógicas, jogos e brincadeiras, a interação social e a superação do diagnóstico.

Possibilidades e desafios na práxis pedagógica referentes às questões etnicorraciais na educação infantil, é a temática desenvolvida por Larissa Rodrigues da Silva e Geisa Hupp Fernandes Lacerda. Na reflexão sobre esse tema, as autoras analisam ações eurocentradas da práxis pedagógica, que dificultam o aluno na educação infantil a se identificar como negro (pardo e preto) expondo as questões que prejudicam o sentimento de pertencimento da identidade etnicorracial na educação infantil, partindo das práticas do racismo.

Já Cristiane Neves Angelo discute sobre métodos e práticas de professores alfabetizadores, a fim de verificar se a formação inicial e/ou continuada da qual estes professores participaram, contribuiu com sustentação teórica suficiente para embasar suas práticas utilizadas em sala de aula. A autora problematiza que os processos de ensino e aprendizagem ainda estão sustentados numa prática de métodos, como recurso fundamental durante o processo de alfabetização, mesmo que a escola em seus documentos já apresenta

uma concepção de leitura e escrita fundamentada nas práticas educativas da interação.

Finalizando a obra, Natalia Barbosa de Oliveira e Rayner Raulino abordam a importância da ludicidade no ensino fundamental. A partir do argumento de que as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, são pouco utilizadas por docentes nas salas de aula, os autores procuram enfatizar a necessidade de resgatar o lúdico e provocar a reflexão docente acerca dos métodos didáticos, mesmo que muitos professores considerem que as brincadeiras causem indisciplina. Assim, os autores defendem o argumento de que o lúdico é um importante instrumento na mediação do processo educacional, principalmente, na educação de crianças pequenas. E, trazer essa metodologia para o Ensino Fundamental, é primordial para dinamizar o ensino, promovendo o desenvolvimento do pensamento, da concentração, e da sociabilidade pessoal e cultural.

Esta obra, portanto, nos provoca refletir sobre diversos aspectos relativos às constituições dos processos formativos e educativos, seja no campo da formação docente, inicial e continuada, seja no campo dos processos educativos desenvolvidos na instituição escolar. Por esse motivo, aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que colaboraram com esta obra, oportunizando-nos a reflexão sobre temáticas de extrema relevância para a constituição dos processos educativos escolares.

Desejamos a todos/as uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão
Outono de 2021

A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC'S PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Rayner Raulino¹

Mariangela Lima de Almeida²

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar os processos de constituição de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de Educação Especial pela via das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Busca promover movimentos de formação continuada de profissionais da educação em uma perspectiva da inclusão escolar. Focaliza o processo de criação e implementação de um *website* constituído, por meio do diálogo, com gestores de Educação Especial e pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo. Assume os desafios colocados à utilização das TIC's no processo desta pesquisa, reconhecendo sua potencialidade na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. A pesquisa fundamentou-se na concepção da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas como eixo de interação, entre os atores, para a produção de entendimentos mútuos no processo de pesquisa-formação. O referencial teórico-metodológico sustenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica, conduzido pela autorreflexão crítica e colaborativa. A partir dos processos disparados, identificamos a necessidade de promover recursos especiais e tecnológicos adequados para atender às demandas apontadas no primeiro momento. Também

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Professor do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc), Campus Serra. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

² Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Correio eletrônico: mlalmeida.ufes@gmail.com.

foi possível compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação utilizadas no processo de pesquisa propulsionaram movimentos para um trabalho colaborativo entre os atores participantes por ser uma ferramenta de comunicação síncrona e dinâmica que mesmo em diferentes localidades e espaços em que elas estão, a constituição de uma rede de diálogos foi possível.

Palavras chaves: Gestão Pública de Educação Especial; Ação Comunicativa; Tecnologia da Informação e Comunicação.

Formação continuada em debate: primeiras aproximações

No Brasil, de acordo com os estudos de Gatti (2008, p. 58), nos últimos anos do século XX, “[...] tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho”. Esse panorama advém dos movimentos das sociedades no intuito de garantir acesso e permanência com qualidade, socialmente, referenciada de diferentes indivíduos no espaço escolar. Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos nas últimas décadas, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições formadoras. Podemos considerar que esse cenário advém da prerrogativa de que, na década de 1990, foi fortemente assinalada, para a melhoria do ensino, no contexto educacional brasileiro, a qualificação dos docentes.

Pensar no processo formativo para uma crescente emancipação dos indivíduos pertencentes ao espaço escolar, passa pela compreensão de que essa formação deve ter uma relação direta com esses, bem como, dos olhares e leituras que ambos possuem sobre as suas realidades. Nessa direção, Alves (2009) nos ajuda a pensar a formação continuada articulada com a formação inicial no sentido de que o conhecimento adquirido advém do “processo estabelecido nas relações entre os sujeitos”; essas relações surgem do processo de “enfretamento das situações e dos fenômenos presentes na vida cotidiana”. Do mesmo modo, Monteiro (2003) contribui com o pensamento de que é nessa relação entre sujeitos, por meio do diálogo na intenção de “reflexão”,

que se promove o “embate entre seus atores”, fazendo surgir novas formas de atuação e inserção na escola.

Portanto, pensar em formação continuada ou contínua não é algo fácil nem homogêneo; há várias formas de conceituá-las e estão relacionadas com variados fatores: política, cultura, objetos, conteúdos e métodos, entre outros. O surgimento das formações continuadas, para Ruela (1992), está paralelamente relacionado com as reformas educacionais. Já que os docentes são atores ativos nos processos de adesão às reformas para a implementação com sucesso.

Assim, espera-se, por um lado, que a formação contínua confira aos professores as competências e os conhecimentos profissionais necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino e, por outro, que prepare os professores para o desempenho de novas funções na escola (RUELA, 1992, p.623).

Assim, para Ruela (1992), destaca-se a noção de formação continuada que propicia ao professor ou professora competências e conhecimentos profissionais para uma prática direcionada. O nosso entendimento está na contramão do que Ruela (1992) propõe em seus estudos, pois, entendemos que a formação continuada é um espaço que promove olhares e leituras mais críticos de nossas realidades para que, assim, sejam possibilitados movimentos que rompam com os modelos estabelecidos. Nesse entendimento, Silva (1992) pensando em um processo formativo de fuga dos conceitos tradicionais propõe a formação continuada por meio do choque/interação da “reflexão-ação-reflexão”; a partir do conhecimento “teórico-prático”, ela nos aponta que:

É no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o professor é capaz de apreender os seus significados, explicitar o real e, oferecer ao aluno condições e instrumentos básicos para que o mesmo possa intervir na realidade social (SILVA, 1992, p.655).

No que se refere às políticas de Educação Especial, Garcia e Michles (2011) ressaltam que essas têm se apresentado, sobretudo, a partir de Programas, tornando a gestão por editais uma prática efetiva, que se apresenta como definição para as políticas do setor, induzindo uma adesão ao modelo estabelecido no projeto do governo federal. Um exemplo dessa política, permeada pela relação de controle central/execução local, podemos citar o “Programa

Educação Inclusiva: direito à diversidade”, implementado pelo MEC/Seesp numa lógica de municípios-polos que exercem o papel de multiplicadores. O objetivo do programa

[...] é a **formação de gestores e educadores** para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares [grifo nosso] (BRASIL, 2005, p.9).

Podemos observar a preocupação em disseminar a perspectiva inclusiva junto aos gestores para fomentar sua implementação política. É preciso considerar que a formação para gestores deve ater-se a discussões teórico-políticas e práticas que busquem afastar-se da ideia preconizada pelo paradigma de governo educacional de que as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas (BALL, 2001).

Diante do panorama nacional, no Estado do Espírito Santo, os resultados de pesquisas realizadas nessa temática apontam para fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas, em construir e executar propostas de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar (JESUS, 2009; JESUS, 2011; ALMEIDA, VIEIRA, SILVA, 2012; JESUS, 2012). Essa realidade evidenciou dificuldades na implementação de políticas que garantam processos de escolarização às pessoas públicos-alvos da Educação Especial.

Em estudo realizado sobre a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial³, a rede de colaboração entre municípios e superintendências foi iniciada com os grupos reflexivo-colaborativos e estendida com a elaboração dos projetos de intervenção. Durante a pesquisa organizou-se um curso de aperfeiçoamento semipresencial para os gestores (JESUS, 2012).

Assim, foi possível a constituição de redes de colaboração entre as superintendências e as secretarias municipais, bem como entre os

³ “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, realizada no período 2010-2012, financiada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Coordenada pela Prof^a Denise Meyrelles de Jesus, com Coordenação Adjunta da Profa. Mariangela Lima de Almeida e do Prof. Edson Pantaleão

próprios municípios, na elaboração dos planos de trabalho/projetos de intervenção. Uma colaboração que pôde ser mola propulsora de parcerias nas proposições e ações previstas para o Setor de Educação Especial, pois, nos “[...] processos grupais, [em um] desenvolvimento coletivo, embora nada estivesse estabelecido de antemão” (JESUS, 2007, p. 164). Vale destacar que a grande maioria dos projetos de intervenção construída aborda a questão da formação continuada de profissionais da Educação.

Assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica que busca adensar o diálogo teórico-prático entre gestores públicos de Educação Especial, pesquisadores e profissionais da escola na construção e materialização de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nesse contexto, este artigo focaliza o processo de criação e implementação de um *website* constituído por meio do diálogo com gestores de Educação Especial e pesquisadores da Universidade. Assumimos os desafios colocados à utilização das tecnologias da informação (TIC’s), nos processos de formação continuada de profissionais da educação, reconhecendo sua potencialidade na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional.

As TIC’s são conhecidas não só na origem, mas no desenvolvimento dessa nova forma de entender a sociedade. Em nosso caso, o de potencializar o ambiente comunicacional entre os gestores públicos de Educação Especial do Espírito Santo, reconhecendo-os como autores do processo.

Consideramos, assim, que as TIC’s podem impulsionar a inteligência humana e criar ambientes favoráveis para novas aprendizagens, e concordamos com Santos (2009) que as tecnologias podem constituir-se num sistema comunicativo que possibilita o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos, nesse caso, gestores e profissionais da Educação.

Desse modo, a partir da produção acerca da temática de formação continuada de profissionais da Educação, no Brasil,

articulada ao eixo da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, percebemos a necessidade de se pensar na formação daqueles profissionais que articulam as políticas educacionais; abordamos pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo, que enfatizam a necessidade de produção de redes entre os profissionais e percebemos as TIC's como ferramenta que pode vir a ser mais um meio de produção de conhecimento coletivo. Nessa direção, tomamos os caminhos da pesquisa com a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo seu norte de pesquisa.

A perspectiva teórico-metodológica do estudo: os caminhos da pesquisa

Tomamos teórico-metodologicamente o referencial da *pesquisa-ação colaborativo-crítica*. Suas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Nossa aposta está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Redes de Ensino, pesquisadores da academia e pesquisadores da escola. Como propósito, “[...] temos buscado constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo; assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento” (ALMEIDA, 2010).

A partir desses pressupostos, buscamos, num primeiro momento, analisar as demandas disparadas pelos gestores a partir do seminário de encerramento do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial do Espírito Santo, o qual se configurou como mola propulsora para novos momentos para se pensar e fazer a Educação Especial nesses espaços.

Num segundo momento, realizamos encontros por regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências Regionais de Educação (SRE). Agrupamos os sujeitos gestores municipais e estaduais a partir das três superintendências: SRE's de Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí e Afonso Cláudio. Os encontros foram realizados com a estratégia dos grupos focais (GATTI, 2005), os quais propiciaram um movimento de engajamento de seus participantes. Procuramos ter acesso aos acontecimentos no próprio movimento dos grupos.

Assim, nosso objetivo foi o de discutir com os profissionais quais são as demandas para a constituição do Website como processo de materialização das propostas de formação continuada construídas para seus municípios e superintendências, bem como, expor o entendimento de que o site pode se constituir ferramenta para diálogos, formação e publicação de artigos e relatos sobre as ações políticas e práticas educacionais no Estado.

Posteriormente, iniciamos a construção do website com a intenção de tornar-se uma ferramenta de acompanhamento e diálogo entre os gestores de Educação Especial das diferentes regiões do Estado do Espírito Santo.

Dialogando com os gestores sobre as possibilidades do website

No desafio de constituir outros modos de produção de conhecimentos e estabelecer redes de colaboração entre diferentes autores no processo de construção e implementação das políticas de formação continuada para profissionais da educação, na perspectiva da inclusão escolar, constituímos três grupos focais, organizados por regiões administrativas e superintendências regionais de ensino:

Quadro 1 – Superintendências e municípios sob jurisdição.

REGIÕES	SUPERINTENDÊNCIAS	MUNICÍPIOS
SUL	GUAÇUI	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire
	AFONSO CLÁUDIO	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá
	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes

Em cada grupo focal, iniciamos com uma apresentação dos gestores e grupo de pesquisa, buscando uma aproximação entre todos. Num segundo momento, apresentamos para os gestores a pesquisa em desenvolvimento. Após esse momento, trouxemos as análises realizadas acerca dos planos de ação e projetos de intervenção daquela região. Posteriormente, levamos reflexões e questões problematizadoras para a mobilização dos grupos. Nesse momento, procuramos ouvir/ dialogar com gestores, a partir de alguns questionamentos: de que modo a criação de um *website* sobre Educação Especial/inclusão escolar pode se constituir como possibilidade de formação continuada e de redes de colaboração entre gestores e profissionais da educação? O que deveria ter nesse site?

Conforme nos sugere Lapassade (2005), no lugar de escolher o que seria preciso observar e descrever, procuramos conhecer as preocupações, atitudes, avaliações, possibilidades e necessidades anunciadas pelos gestores participantes da pesquisa. A dinâmica do próprio grupo possibilitou o desencadeamento de ideias coletivas, propiciando uma rede de interações mais aprofundadas em eixos temáticos que sustentaram a construção de questões para a implementação das demandas, entre elas: como fomentar um fórum em diferentes espaços-tempos para a produção científica e para a formação? Como ampliar os espaços de discussão entre Gestores de Educação Especial? Como avaliar e mediar junto aos gestores os movimentos disparados por eles?

Cada encontro foi filmado com a devida autorização de todos os participantes e, posteriormente, realizadas as transcrições. Partimos da análise de conteúdo (BARDIN, 1994) e aprofundamos a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos gestores em suas falas fundamentadas pela teoria da ação comunicativa em Habermas (1987).

Para o autor, há uma utilização comunicativa do saber em atos de fala a favor de um conceito de racionalidade mais amplo, que se une com a ideia de razão. A *racionalidade comunicativa* possui conotações que remontam à experiência central da capacidade dos sujeitos juntarem-se sem coações e de gerarem consenso a partir de uma fala argumentativa, em que os participantes superam a subjetividade inicial e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada pela intersubjetividade.

Buscamos sustentar esse princípio nos grupos focais, propiciando aos gestores exporem seus argumentos, debaterem ideias com vistas à constituição do website. Os gestores se sentiram desafiados a compreender a utilização das TIC's numa proposta de ferramenta para o trabalho colaborativo. “Nossa será complicado este procedimento, ao meu entender. Mas, isso nós vamos ter que ir discutindo no decorrer do processo de pesquisa” (Profissionais da rede municipal de ensino).

Ao mesmo tempo em que se sentem desafiados, observamos um movimento de *autorreflexão crítica* como propõe Habermas (1987). Alguns gestores refletem sobre os seus entendimentos pré-concebidos e os colocam em “xeque”.

Pensar em como que o Website vai chegar ao chão da escola, no professor da sala de aula, para que esse professor seja também um divulgador do site? Papel do gestor é de também divulgar nas escolas, pedagogos, nos momentos de planejamentos e acompanhamentos. Além de que estes momentos de planejamento e acompanhamento podem ser um momento de coleta de informações, experiências, trabalhos realizados, registros em fotos que sirvam de alimentação para o website (Profissional A da rede municipal de ensino da Região Sul).

Ao assumirem seu lugar enquanto gestor de Educação Especial, uma das preocupações apresentadas é de que o site configure-se em ferramenta para a escola e seus professores, e que não seja somente uma ferramenta dos gestores públicos municipais, mas, de todos os sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem presentes nos espaços escolares.

Nós, como gestores, estamos ligados às escolas, aos pedagogos; eles sempre fazem planejamento e nós acompanhamos e num planejamento desse aconteceria com todos e colheríamos a informação, veríamos a experiência, o trabalho feito, até mesmo, em registro de fotos, diário de campo, relato de experiência (Profissional B da rede estadual de ensino da Região Sudoeste).

O que afirma a necessidade de que este seja uma ferramenta de promoções das experiências, trabalhos realizados nos municípios que sirvam de referência para outros municípios como também outras escolas.

Criar regras de apresentação de relatos, modelos de trabalhos. Como também a urgência de conversar sobre o que se faz e conhecer experiências de gestão. Tenho um desejo de dialogar e fazer grupo e divulgar; dar a conhecer os

trabalhos que estou fazendo na secretaria municipal para que outro gestor ou gestora possa me ajudar no processo de gerir políticas públicas para a Educação Especial como o que eu tenha feito possa ajudá-los nos processos de constituição de políticas nos outros municípios (Profissional C da rede municipal de ensino da Região Sul).

Utilizando-se de uma perspectiva da reflexão-ação-reflexão, o grupo focal, a partir das duas questões disparadoras, nos proporcionou um emaranhado de ideias, fortalecendo a rede comunicativa entre os gestores na intencionalidade de ações coletivas e movimentos formativos.

Na proposta de pensar em construção de textos coletivos, uma ferramenta pode ser mola propulsora como indaga um gestor da Região Sul do Espírito Santo: “[...] a política da wiki, o texto é colaborativo, eu posso mexer naquilo que outra pessoa colocou, entendeu? Eu vou lá, eu altero.” O que o gestor propõe é a da escrita coletiva que pode ser utilizada como wikis; esta ferramenta que foge do tradicional dá lugar à possibilidade da construção coletiva do conhecimento. E, por apresentar tais características inovadoras, considerando seu lugar de mediador quando se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem (MENEZES E SANTOS, 2002), os gestores buscam refletir e propor a constituição do website a partir de suas demandas:

Uma parte de legislação da educação inclusiva ela é necessária. [...] São as ações relevantes assim, que pontuar: né? Por exemplo, o município de Cachoeiro de Itapemirim tem essa formação duas semanas, isso é uma situação para entrar no website, nesse site (Profissional D da rede municipal de ensino da Região Sul).

Eventos, os eventos que estão acontecendo, os simpósios, aí eu fico sabendo lá no município de Colatina, está tendo um simpósio. (Profissional E da rede municipal de ensino da Região Sul).

Postar nossos encontros através de fotos, agenda, vídeos, nossas publicações ao longo do nosso encontro, nossas produções; link sobre eventos que podem acontecer não só no estado, mas no Brasil. (Profissional F da rede estadual de ensino da Região Sul).

No decorrer do grupo focal, os movimentos vão se instituindo; percorremos o caminho das possibilidades e das ações para um fazer

reflexivo e coletivo. É por meio deste movimento que surge uma indagação importante.

Não, mas olha, é um complicador então, no meu modo de entender; se ele vai inicialmente ser gerenciado pela equipe de organização da Ufes, que são os pesquisadores, como nós gestores faremos este papel? (Profissional G da rede municipal de ensino da Região Sul).

Não, o site só será alimentado, ou seja, só vai colocar as coisas lá, mas não quer dizer que a gente vai selecionar o que vai para lá. (Professora Pesquisadora da Ufes).

Movimentos de questionamentos são ocasionados a partir do entendimento de que a ferramenta de comunicação e interação só terá vida por meio das ações geradas pelos sujeitos participantes; com o percorrer do entendimento, fica claro o papel para além do sujeito passivo, surgindo, assim, um sujeito responsável pela divulgação e alimentação do site, tanto com seus pares como em seus municípios, ou como enfatizam Carr & Kemmis (1988) que para a construção de conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos, para uma ciência social crítica que em sua ação convertam os participantes em investigadores.

Sim, mas no caso, por exemplo, o nosso grupo (municípios jurisdicionados pela mesma S.R.E) aqui, seria de nomear alguns gestores que teriam essa responsabilidade de organizar, mapear, filtrar os dados enviados pelos municípios para com isto encaminhar para a equipe da Ufes para postar no site (Profissional H da rede estadual de ensino da Região Sudoeste).

A proposta de uma comissão que gerencie o website surge como uma ação coletiva positiva, no intuito de que os gestores se apropriem do lugar de mediar as informações adquiridas, ao longo do processo da pesquisa, avaliando mesmo com a dificuldade que se tenha. Assim, delegar para si o papel de apurar os conteúdos se tornará uma rotina e terá como um dos resultados a sua identidade como grupo.

Criação e implementação do site “gestão da educação especial”

Em parceria com o Núcleo de Processamentos de Dados (NPD) da Universidade, elaboramos uma proposta de criação do site de acordo com as demandas elencadas nos movimentos de pesquisa

anterior. O objetivo era de prover os recursos necessários para os atores da pesquisa junto com os municípios participantes. Todo o processo de organização foi baseado pelas Políticas e Diretrizes Web (2012), documento oficial que abrange:

[...] Conteúdo, navegação e características estéticas, funcionais e operacionais do ambiente WebUFES a fim de preservar a identidade institucional da Universidade, regular a criação e manutenção de seus sítios, padronizar a conduta de Administradores, Gestores e Editores para a melhoria e facilitação dos processos e, principalmente, promover um ambiente de navegação uniforme para que o usuário externo, que não conheça a estrutura organizacional da UFES, consiga localizar a informação que deseja (ESPÍRITO SANTO, 2012, p.3).

Figura 1: Página inicial do site



A promoção de um ambiente que atendesse ao objetivo da pesquisa foi organizada e os primeiros olhares com o objeto de pesquisa foi constituído. A imagem 1 demonstra a primeira versão da página inicial do site; são apresentadas as informações do dia a dia, dos encontros dos grupos de estudos reflexivos como também de notícias relacionadas com a temática da Educação Especial e apresentação da pesquisa. Possuía uma aba, à esquerda da página, com os itens organizados, levando em consideração a demanda

levantada, anteriormente, na pesquisa, são elas: apresentação, pesquisadores e participantes, superintendências e municípios, legislações educacionais, cronograma dos encontros presenciais, relatos de experiências, eventos, sites recomendados, plataforma moodle, referências indicadas e fale conosco.

Na aba “Cronograma dos Encontros Presenciais” é apresentado o calendário dos encontros dos grupos de estudos reflexivos junto com os gestores. Na página do site, também, são apresentados eventos acadêmicos, desde os organizados pelos municípios com a temática de educação como também os congressos e encontros nacionais e internacionais acadêmicos que contribuem para o processo de formação dos atores participantes. Também são indicados os atores participantes, desde os pesquisadores da Universidade, graduandos, mestrandos, doutorandos, doutores e professores doutores até os gestores e seus municípios, respectivamente, além das legislações educacionais e das referências indicadas sucessivamente. O acesso rápido às legislações facilita aos gestores o processo do trabalho cotidiano, como também as referências indicadas para o auxílio na formação contínua dos gestores como de outros profissionais da educação por meio de artigos científicos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros integrais.

Figura 2: Versão atual da página do grupo



A versão atual da página do grupo sofreu algumas alterações decorrentes dos novos movimentos instituídos pelos gestores de

Educação Especial, de modo que em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), o grupo de pesquisa intitulado: Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) reorganizou os movimentos formativos, pela via de *lives* temáticas, no canal oficial do *youtube*, bem como, encontros em salas virtuais. Esses movimentos foram necessários, em vista de possibilitar segurança para todos os envolvidos nesse contexto: gestores, professores, profissionais da educação, universitários e comunidades escolares no compromisso com uma formação de qualidade.

A apresentação e discussão do website aos gestores aconteceram em um dos encontros do grupo de estudos-reflexivos⁴; momento importante para os primeiros olhares e avaliação dessa tecnologia da informação e comunicação. No processo de reflexão coletiva, constatamos que a ferramenta atendia às demandas informativas da pesquisa, à divulgação de relatos de experiência, textos para subsidiarem o processo de formação contínua por meio das produções acadêmicas e legislações. Contudo, não fortalecia o processo de diálogos entre os gestores, e esse fator era primordial para a construção entre os pares dos movimentos de formação continuada, nos municípios e superintendências.

Considerações Finais

Procurou-se ao longo deste artigo indicar as possibilidades de se produzir diálogos entre gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores da Universidade, por meio de um Website; nesse contexto, reconhecendo o desafio do impacto das tecnologias da informação (TIC's), nos processos de formação continuada de profissionais da educação, consideramos que não podemos ignorar sua potencialidade na criação de espaços amplos para a pesquisa, na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. Mas as ferramentas postas pelo Website colocam em debate as demandas elencadas no processo inicial da pesquisa. Nossa intenção era a de que as ferramentas das TIC's fossem

⁴ Nesses termos, produzimos encontros mensais para o diálogo acerca dos conteúdos a serem geridos no site, sua atualização, alimentação e manutenção. Buscamos no movimento do grupo, o acompanhamento e mediação dos movimentos disparados pelos gestores na implementação do site.

utilizadas não somente como meio de publicação e divulgação de informações, mas também, e, sobretudo, fossem fortalecedoras dos processos comunicacionais e colaborativos entre os gestores. Nesse sentido, o website se apresentou como desafio, e ao mesmo tempo, desafiou-nos a buscar outras possibilidades.

Pois, vimos que a concepção do diálogo entre os atores e o planejamento coletivo demandaram recursos especiais e tecnológicos adequados. Assim, o caminho foi o de promover outro instrumento que potencializasse a interatividade entre os atores. O uso da Plataforma Moodle® se tornou consequência do processo avaliativo da pesquisa. Por ser uma ferramenta de comunicação síncrona e dinâmica entre pessoas em diferentes locais e espaços, na nossa pesquisa, ela é importante para os movimentos de diálogos colaborativos entre os participantes da nossa pesquisa-formação; a comunicação, neste espaço, se dá pela linguagem escrita.

Referências

ALMEIDA, M. L.; VIEIRA, A. B.; SILVA, R. R. Os processos de formação continuada desencadeados nos municípios capixabas a partir do curso de formação de gestores públicos em educação especial. In: **Anais...** V Congresso Brasileiro de Educação Especial e (V CBEE) / VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE), 14 a 17 de novembro de 2012, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ALONSO, C. M. M. C. *et al.* **Software Equitext**: uma ferramenta para escrita colaborativa na web. In: 8º Taller Internacional de Software Educativo, 2003, Santiago, Chile. Disponível em: <http://www.tise.cl/archivos/tise2003/software/software_equitext.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2014.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ESPÍRITO SANTO, UNIVERSIDADE FEDERAL. **Políticas e Diretrizes Web**. Vitória. Versão 1.0. 2012.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008, pp. 57-71. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2014.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

JESUS, D. M. (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo** : um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. [recurso eletrônico]. Vitória/ ES: Secretaria da Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

JESUS, D. M. **Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação – intervenção – crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e a escola inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2005a, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, RS, 2005. v. 1, p. 1-16.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Professor mediador" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198>, visitado em 4/4/2012.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro

(Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 111-126.

ROSADO, L. A. S. **Autoria textual coletiva fora do âmbito acadêmico e institucional**: análise da comunidade virtual wikipédia e suas contribuições para a Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SETZER, V. W. Uma revisão de argumentos em favor do uso de computadores na educação elementar. In: IX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Fortaleza. **Anais** 1998, Fortaleza. p.444-454.

DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE A HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ENTRE OS COTIDIANOS MAPEANDO AS ESCUTAS DA FORMAÇÃO E OS NÃOS DITOS

Geisa Hupp Fernandes Lacerda¹
Edeson dos Anjos Silva²

Iniciando a conversa...

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS 2006).

Este trabalho foi germinado a partir de uma longa jornada de cunho pedagógico docente, onde objetivamos mapear, através da metodologia da Cartografia, uma ação dialógica, no sentido de mover uma pedagogia descolonial, vinculada à temática das relações etnicorraciais. Sendo assim, o conceito de descolonizar apresentado, neste texto, parte de Boaventura de Souza Santos (2007) que dialoga, contrapondo a produção de um saber eurocêntrico e hegemônico, pontuando outros saberes, principalmente, nos países colonizados que perpetuam/refazem/reinventam práticas colonizadoras. Neste trabalho, desconstruímos saberes hegemônicos

¹ Mestra em Ciências sociais da Religião (PPCR- Unida). Atualmente docente no Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc), no curso de licenciatura plena de Pedagogia. Participante pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violência: Direitos Humanos (CNPq).

² Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória onde pesquisa a relação entre Educação, Gênero e Religião. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdades Integradas Padre Humberto. Especialista em Metodologia de Física e Matemática pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Metodologia de Biologia e Química pela Universidade Única de Ipatinga. Especialista em Filosofia e Sociologia pela mesma Instituição. Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em LIBRAS - Fundação Universitária de Itaperuna. Licenciado em Ciências e Matemática - Faculdades Integradas Padre Humberto (2005).

eurocêntricos, partindo de uma vertente da ecologia de saberes. Nesse patamar, o referido autor dialoga com a sociologia das ausências e sociologia das emergências; por “sociologia das ausências”, promovemos a denúncia de atores silenciados e demonizados, que configuram o racismo perpetuado nos espaços/tempos educacionais.

Diante desse contexto, trilhamos um longo mapeamento sobre nossa caminhada docente, formações, minicursos, buscando a compreensão do movimento dialético da transformação que o mesmo promove na forma(Ação) inicial dos licenciandos de Pedagogia, contrapondo formas de colonização e reprodução de práticas eurocentradas.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Candau (2008), quando salienta que carece mover um novo paradigma de currículo para além do colonizador, de modo a rever as narrativas de ensino que fomentem forças de reprodução curricular, seja no currículo prescrito, que é compreendido como os documentos oficiais, seja no oculto, que promove atravessamentos de forma implícita, agregando as normatizações que se pretendem hegemônicas, de modo a excluir aquilo/aqueles que não se encaixam nos moldes normativos.

Nessa perspectiva, o ato educativo torna-se complexo, uma vez que, mesmo quando se discute a questão racial, não há um aprofundamento no trato com as temáticas referentes às questões/temas afro-brasileiros. Nos espaços de forma(Ação) de professores, há um silenciamento histórico que se perpetua e se refaz na perspectiva do mito da democracia racial. Práticas de racismo, muitas vezes, são potencializadas nesses espaços. Uma das formas de rompimento com esse silenciamento epistemológico e ontológico é: *“pesquisar se a produção teórica sobre raça e educação, e negro e educação, tem destacado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores”* (GOMES, 2003, p. 171).

Assim, fundamentamos e vivenciamos a práxis de descolonizar os saberes através da forma(Ação), mesmo não havendo uma disciplina específica; a vivência descrita neste trabalho pedagógico árduo, mesmo sem uma disciplina específica, é fundamental para abrir brechas epistemológicas e corroborar com a construção de uma pedagogia antirracista mesmo que: “[...] muitas vezes não é fácil

trabalhar com a temática, alguns corpos se sentiram e se sentem incomodados quando são colocados de frente com seus preconceitos, já que não é muito comum discutir esses assuntos no cotidiano” (Lacerda, Machado, 2019, p. 304).

Nesse sentido, mapearemos nossa trajetória com os discentes, na atuação e luta descolonial, buscando a narrativa de uma pedagogia antirracista e do encontro com os outros discentes, em formação inicial, pautada na ecologia de saberes, coadunando com Freire (2012) quando diz que *“o eu com o tu se transforma em nós”*. É nesse nós pensante, falante e atuante que procuramos tecer o que Candau (2008) descreve como pensamento-outro”. Dentro das narrativas educacionais, vinculadas ao assunto tão sensível, é necessário tecer uma formação que inclua quaisquer posturas de enfrentamento ao racismo no âmbito educacional.

Na descrição da pesquisa, buscamos cartografar a base epistemológica e ir ao encontro do cotidiano, acompanhando os processos, pensamentos, o devir sendo ciência, arte, descrição/criação, documento, sensação, não adotando uma lógica de princípio, meio e fim, objetivando descortinar o currículo da supremacia branca, que Machado declara como: *“A diferença por si só não se faz satanizada. O que precisa ser questionada é a diferença enquanto produtora de ausências que hierarquiza os “diferentes”, produz minorias e estereótipos” (MACHADO, 2014, p. 148).*

Neste contexto, a problemática deste ensaio moveu-se do seguinte polo norteador: as *“falas/vozes”* docentes/discentes sobre as relações etnicorraciais na academia, são visibilizadas? Promove um repensar sobre o posicionamento dos(as) negros(as), na sociedade, a partir da formação inicial?

Diante da perspectiva de uma luta antirracista que, no âmbito educacional, denominamos de pedagogia descolonial ou pedagogia antirracista, projetamos a contribuição reflexiva de Gomes.

A educação é entendida como o processo de humanização, tem sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma escola marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? [...] Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (GOMES, 2017, p.43).

Refletir a forma(Ação) inicial de professores no curso de Pedagogia é de suma relevância, considerando o contexto das

práticas com os saberes dialogados, nas universidades e centros de ensino superior, e as práticas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, referente ao racismo e práxis antirracista.

Descrevendo os avanços na forma(Ação) inicial docente, referente à perspectiva etnicorracial, a partir da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira, a relevância deste ensaio, traça, partindo de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2014) e de levantamentos feitos, que os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira, em 2014, representando 53,6% da população brasileira, ou seja, os negros representam a maioria da população negra.

O levantamento de (2016), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), demonstra que o número de pessoas negras (pretas ou pardas) ganha em percentual no analfabetismo, sendo quase o dobro em relação às brancas. Entre autodeclaradas pretas ou pardas, o índice é de 9,9% e de 4,2% entre as brancas.

Por certo, tais dados demonstram que o nosso sistema educacional é excludente e discriminatório. Em especial, pobres e negros (soma de pretos e pardos) são os mais discriminados entre os discriminados.

Num contexto de “supremacia” escolar europeia, fora da Europa, onde “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Sousa Santos 2008), os números como os apresentados, até então, parecem não estar fora da “normalidade”, já que a naturalização da “incapacidade” do povo afrodescendente parece ser lugar comum. Isso se caracteriza como racismo, definido por Munanga (2006, p.56) como: *“ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas [...] suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais”*.

Ainda nessa linha de pensamento, os currículos dos cursos de forma(Ação) de educadores(as) têm naturalizado e hierarquizado as diferenças. Dessa forma, os conhecimentos (re)produzidos pela escola afrontam, violentamente, os(as) alunos(as) negros(as) quando exaltam a dominação do branco sobre o negro nos livros didáticos através dos textos sobre a escravidão, sem uma análise crítica sobre o processo e suas implicações para com a condição humana do

sujeito escravizado, o que caracteriza a violência simbólica sendo reforçada na educação.

A imagem é o desenho do que é visto, falado, escrito ou interpretado. A forma com que o discurso social faz do afro-descendente, hoje, não é diferente dos tempos da escravidão, tendo modificado apenas os mecanismos e as formas de expressá-lo; de modo que o negro é deslocado do lugar de “coisa” para cidadão de segunda categoria, ou seja, um cidadão marginalizado. Guimarães (2002) afirma que:

[...] os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros(as). O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração dessas desigualdades (GUIMARÃES, 2002, p. 10).

Tecendo, à luz dessa análise, este trabalho, de forma sucinta, vai articular como docente e discente elaboram o diálogo sobre a perspectiva etnicorracial, gerando colóquios e propostas possíveis no seu fazer pedagógico, na formação inicial, pois tencionamos que mudanças nos currículos e nas práxis eurocêntricas ocorrem quando o docente, em formação, reelabora o seu pensar sobre a narrativa.

A forma(ação) de professores e as relações etnicorraciais dialogando com alguns teóricos

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achemos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (PAULO FREIRE, 2002).

Em tempos de silenciamento na educação, com constantes ameaças, com tentativas incessantes de pontuar a educação como doutrinadora, afirmar as conquistas de inclusão social é extremante crucial, como é o caso da Lei 10.639/2003, que tenciona um amplo debate sobre o aprofundamento da história não contada e revisitada, devido a práticas eurocêntricas e coloniais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais sugerem que a

historia da cultura afro-brasileira seja tratada não só na formação de professores em Pedagogia, mas também, nas demais licenciaturas.

Fomentar a relevância dessa disciplina é articular o diálogo referente às questões da cultura afro-brasileira, buscando valorizar a cultura negra, promovendo as interfaces de novos conceitos, propondo possíveis saberes/fazeres referentes ao âmbito ideológico, social e cultural, para além de uma cultura eurocêntrica, promovendo uma contraconduta à “discriminação negativa”; de acordo com Lopes e Fabris (2013, p.09) [...] *é aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito [...] silenciamentos, étnicos e culturais e de apagamentos dos sujeitos.*

Nesse sentido, a discriminação tem relatos e fatos no Brasil; sua sacralização se cristalizou no regime de escravização imposto, primeiramente, aos indígenas e, posteriormente, aos negros trazidos do Continente Africano, assim como, no paradigma eugênico à intolerância religiosa no espaço escolar. Dialogar, na formação inicial de professores, sobre esses fatos históricos e como se perpetua o racismo em um país em que a maior parte da população é negra, possibilita o desenho de uma nova história. Esse diálogo iniciado, no micro da escola, é de suma relevância em um país que possui os maiores números de negros, depois da África.

Esse panorama interliga a forma(Ação) inicial docente à história da cultura afro-brasileira e tem como seu princípio norteador, instigar o docente a compreender a realidade do âmbito escolar e as ações pedagógicas que levam ao exercício qualificado da docência contra práticas de “supremacia” europeia, promovendo uma práxis humana de (re)educação de ideologias e de estereótipos racistas, contribuindo para a educação etnicorracial, sendo o pedagogo um articulador/mediador nesse processo.

Para Melo (2012, p.4), a formação do pedagogo abrange as seguintes conjunturas:

Deve possibilitar uma visão global do fenômeno educativo, bem como o desenvolvimento de capacidades diversificadas e mais abrangentes para atuação/intervenção nos diversos contextos educacionais. O pedagogo assume múltiplas funções no seu fazer educativo, o que implica a construção de conhecimentos múltiplos e contextualizados, articulados ao cenário de transformações sociais e às novas demandas socioeducativas.

Sendo o pedagogo um articulador, sua formação deve ser vinculada a múltiplos conhecimentos epistêmicos para atuar como mediador de conhecimentos impregnados de posicionamentos políticos, sociais e culturais; a construção de um novo currículo para a formação inicial docente visibiliza uma (des)naturalização da hierarquia e exclusão que enaltece a dominação do branco. Machado (2011, p.20) descreve a visão do negro no âmbito escolar: *“O negro é representado nos livros didáticos através dos textos sobre a escravidão, sem uma análise crítica sobre o processo e suas implicações para com a condição humana do sujeito escravizado” [...]*.

Novas possibilidades de debate acadêmico, na formação de professores, se desenham, relatando as contribuições afrodescendentes, construindo uma prática pedagógica voltada às relações etnicorraciais contra uma violência simbólica que se debruça na escola como no período colonial, gerando uma cultura do racismo de forma multifacetada.

É notório ressaltar que práticas racistas de exclusão do(a) negro(a) não surgem na escola, porém, essa é uma instituição que corrobora para disseminar as ideologias eurocêntricas que estão impregnadas na sociedade; pensar em uma disciplina que debata a história da cultura afro-brasileira, no curso de Pedagogia, faz com que se rompa com um currículo hegemônico, na formação inicial de professores, pois o currículo traceja um enfrentamento, partindo de uma construção social, identidade, subjetividade, diversidade, antirracismo. Assim sendo, para a afirmação, na formação docente, da etnicidade, é preciso transcorrer um processo no tecido social sobre o racismo, sociedade e escola. Munanga (2006, p.04):

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima.

O sentido da Educação, nas relações etnicorraciais, através de novos debates, está no início da ruptura da história que não concretiza os direitos sociais do(a) negro (a) no Brasil, pois pressupõe direitos sociais garantidos, o combate às atitudes discriminatórias e o fortalecimento dos debates referentes à etnicidade e a práxis

pedagógica que medeiam um novo cenário, desbancando, assim, os pensamentos segregacionistas.

As escutas da forma(ação) e os não ditos: racismo e as pedagogias descoloniais entre os caminhos dos Saberes e Fazeres

Ubuntu- Eu sou porque somos.

Adentramos, no enredo da cena, mediando uma interlocução com a forma(Ação), campo profissional docente e pesquisa através das rodas de conversações, articuladas à teoria de Souza Santos sobre as sociologias das ausências, onde os silenciamentos ganham visibilidade pedagógica e as sociologias das emergências tornam-se novos saberes possíveis para engendrar o cotidiano no combate às práticas coloniais do racismo.

Essa narrativa parte do trabalho pedagógico e da tentativa de ouvir os silenciamentos no ambiente educacional, principalmente, dos atravessamentos pelos quais passamos, na esfera escola; os eixos normativos tentam emudecer o debate proposto pela interculturalidade.

Sendo assim, as primeiras descrições do campo apontam a cartografia, desenham novos mapas como metodologia participante, não havendo neutralidade como descreve Machado, relatando que a pesquisa cartográfica trás desenhos de mapas em que afetamos e somos afetados. Deleuze e Guattari corroboram na pesquisa cartográfica, com a seguinte reflexão:

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE, 1995, p.22)

Nessa perspectiva, conectamos à descrição deste trabalho, as questões que promovem exclusão, que devem ser revisitadas, eclodidas e transformadas em novas narrativas, mapas e desenhos, denunciando quaisquer formas de colonização que fortaleçam a monocultura do saber. Contra as monoculturas que atrelam o debate racista, destacamos o projeto Abayomi e as mitologias dos orixás femininos conhecidos como labás.

A discussão acerca do trabalho pedagógico com a boneca Abayomi foi pensada a partir do episódio em que o pastor de uma igreja alugada, provisoriamente, onde funcionava um centro de educação infantil, no Município de Vitória- ES, arrancou do mural, as bonecas feitas pela professora, alegando ser um orixá. Esse episódio serviu como disparador para a discussão de uma contraconduta com o objetivo de problematizar acerca das formas de como o racismo se propaga.

Há, dessa forma, uma necessidade de aprofundar a temática etnicorracial que interliga os eixos do racismo religioso, religião afro-brasileira, demonstrando a necessidade de um caminho a ser explanado na formação de professores, tecido com urgência de mover uma educação antirracista e desvelamento de currículos eurocêntrico. (LACERDA, OLIVEIRA, SILVA, 2019, p. 152).

Na perspectiva docente, enxergamos o contexto desse ato destacado, como uma forma de racismo que perpassa os muros escolares, reforçando a branquitude nos currículos. O racismo impera no cotidiano escolar, se amplia em quaisquer atos, aparentemente, julgados como inocentes. Na tentativa de silenciamento, há duas possibilidades na prática docente: silenciar e reproduzir o currículo eurocentrado ou resistir através das brechas epistêmicas, promovendo um ato de construção coletiva sobre as relações etnicorraciais, inclusive, com as narrativas que compõem as religiões afro-brasileiras, engendrando novas formas de currículo que nascem no cotidiano.

Nesse momento, o que perpassa na descrição deste trabalho é a tentativa de reverter a não discussão sobre as novas possibilidades de questionamento do currículo eurocentrado. É necessário esclarecer que existem poucos materiais para trabalhar e poucas pessoas interessadas nos debates acerca dessa questão, no Brasil.

Nesse sentido, o aporte teórico para descortinar o racismo é primordial. Inicialmente estabelecemos rodas de conversas na tentativa de compreender e não aceitar o ato praticado pelo pastor. Entramos em discussão acerca da possibilidade de entendimento da importância de algumas alunas se identificarem como sujeitos negros. Nessa perspectiva, qual o significado da Abayomi? O que é um Orixá? Quais os motivos para a não aceitação da boneca naquele espaço?

Adentramos nas temáticas que são bem peculiares e quase nunca tocadas no intuito de:

[...] (des) construir alguns aspectos fundamentais da construção do saber historicamente acumulado partindo da visão eurocêntrica, mostrando a importância e contribuição de negros (as) para do nosso País e reafirmação da cultura, memória, arte e tantas outras áreas de conhecimentos retratam a vivência/relatos da oficina os resultados partindo desta etapa de formação no contexto de teorizar e construir a Abayomi (LACERDA, 2017, p.63).

A tentativa de silenciar o trabalho sobre as relações etnicorraciais transformou-se em luta necessária; mesmo alguns corpos sentindo-se incomodados, trilhamos um longo trabalho entre oficinas para formação de professor, oficinas com crianças em ação social, construção de livreto de cunho pedagógico que descreve a história da boneca negra e seu surgimento, no intuito de distribuir para as escolas públicas de ensino fundamental, no município de Serra- ES.

Figura 1 –Trabalho pedagógico- Abayomi- 2018/02- 2019/01- Oficinas, ação social e lançamento do livreto: Abayomi encontro precioso.



Acervo pessoal.

Na construção de uma pedagogia que interligue a interculturalidade e contra o epistemicídio, adentramos à cultura negra invisível no Estado. Nossa proposta foi estudar o Congo como currículo, como cultura e não como folclore. O discurso do folclore abarca um forte apelo à falsa democracia racial e traz a narrativa de que novos modos de colonizar se refazem. Colocar o Congo como folclore é imprimir um rótulo de inferioridade emanado do discurso do colonizador.

Recorremos a Bhabha (1998) para compreender a cultura híbrida do Congo no *entre-lugar*, originada das identidades indígenas e africanas com conotação portuguesa, ou seja, no caso específico,

como os negros e indígenas ressignificaram as relações de poder e saber, criando uma nova cultura.

O Congo tem em sua construção, um elo de ligação com as religiões afro-brasileiras. Descortinamos esse processo entre musicalidade, batuques e louvação aos santos, atrelados ao processo de devoção aos orixás como uma resistência aos processos coloniais normativos e Bhabha nos auxilia quando diz que: *“Esses ‘entrelugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”* (BHABHA, 2007, p. 20).

Nessa instância, percebe-se que o Congo, no Estado do Espírito Santo, é forte aliado para discutir as narrativas do currículo, a cultura num processo híbrido e as formas como as religiões afro-brasileiras mantinham suas crenças no contato com as demais culturas. Reafirmar o Congo como cultura afro-capixaba é relocá-lo em lugar de resistência religiosa que o Estado insiste em invisibilizar.

Figura 2 – Oficina de Congo, curso de Pedagogia; Mestre Zé Bento e alunas do curso de Pedagogia



Acervo pessoal.

Nesses relatos, é primordial compreender que a cartografia não é estanque; ela tem uma relação com mapas e territórios. O pesquisador torna-se ativo na pesquisa, como sujeito participativo, acompanhando os tracejos e linhas que permitem uma profunda reflexão do entorno da temática, voltando e articulando a invenção de novos caminhos possíveis; no caso peculiar desta pesquisa, o combate ao epistemícido, ao conhecimento abissal.

O livro *Omo-Oba histórias de princesas*, proibido em uma escola privada, de ensino fundamental, no início do ano de 2019, é um exemplo de retaliação à veiculação de conhecimentos relacionados às questões referentes às religiões afro-brasileiras. O veto foi articulado pelos pais que, atrelados ao discurso da Escola sem Partido, usaram como motivação a doutrinação religiosa. No entanto, percebe-se, claramente, que a motivação para o veto se deu em função de o livro ter um enfoque religioso de natureza afro, já que as princesas representam orixás.

O racismo propagado deixa prevalecer a normatização, promovendo o conhecimento abissal (conhecimento que disciplina, trás a ordem dos corpos), quando atrela conteúdos que promovam um saber referente às religiões afro-brasileiras, explicitando o quão a religião é demonizada e mal quista no âmbito escolar, seja na disciplina de Ensino Religioso, seja nas demais que transversalizam o currículo.

Porém, ressalto uma questão muito curiosa: nunca houve quaisquer proibições de entrar, na escola, os deuses da mitologia grega, inclusive Thor e seu martelo, que em datas comemorativas de aniversário, atravessam um currículo vivido, praticado, agregando um discurso da branquitude e do machismo. Essa reflexão nos leva ao seguinte questionamento: Por que o livro que destaca deusas pretas, mulheres, orixás que guerreiam, têm vontades próprias, não são submissas, provocam tal inquietação, como por exemplo, Oduduá, senhora da terra? Como uma deusa mulher pode comandar a terra?

Isso é inconcebível no currículo eurocêntrico, patriarcal; qualquer forma de ruptura epistêmica gera a resistência e podemos compreender como:

Quais os motivos que não podemos ampliar a mitologia africana?. “A cultura do racismo no âmbito escolar propagada, movendo as relações de poder, as formas de discriminação, perpetua caráter físico e/ou moral, religioso, que defende uma espécie de etnia com valores e culturas superior” (LACERDA; OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 155).

No entorno do processo de combate ao racismo, é necessário ir ao encontro da forma(Ação), promovendo narrativas qualificadas, além dos conteúdos ocidentais, uma hermenêutica diatópica, conforme articula Souza Santos (2007), em que os direitos e as diferenças sejam respeitados; para que isso ocorra, é primordial trabalhar essa perspectiva na formação de professores.

Juntamente com as discentes de Pedagogia, adentramos em um projeto com o objetivo de conhecer as mitologias/Itans dos orixás femininos e analisar a proibição do livro de Omo-oba; descobrimos que as femininas negras são veladas e silenciadas pelo racismo e machismo.

Nesse processo, usamos as artes para expressar um conteúdo a ser lido como catarse, ressignificando o currículo, reafirmando a formação no contexto etnicorracial, em um viés de luta e de combate ao racismo religioso. Reforçar a importância da forma(Ação) de professores em licenciatura, no curso de Pedagogia, para que transgrida as esferas etnocêntricas, galgando novos caminhos para a formação inicial, fomentando a História da Cultura Afro-brasileira, no âmbito interdisciplinar, como aporte teórico e prático fundamental para a desconstrução de práticas racistas, respaldado na Lei 10.639/2003, propiciando profundas reflexões, debates e construções das práxis na academia. Debruçamos em Ostetto que traça o paralelo da Arte e Estética e formação inicial como cultura e denúncia/resistência: “[...] a arte na formação de professor, temos que em uma sociedade machista e patriarcal, as deusas em mente que trabalha com polaridades[...] também mexe com as sombras do ser humano; do sublime e o horrível” (OSTETTO, 2014,p.12).

O projeto em questão, com duração de um semestre, propôs uma reflexão social, na forma(Ação) de professor, sobre transgressão e denúncia, proporcionando visibilizar o que permeia o currículo oculto como a contribuição de negros no processo de criação e contribuição à cultura brasileira. Desse modo, surgem novas possibilidades de debate acadêmico, na formação de professores, relatando as contribuições afrodescendentes, construindo uma prática pedagógica voltada às relações etnicorraciais contra a violência simbólica que se debruça na escola, gerando a cultura do racismo.

Da sala de aula do curso de Pedagogia, alcançamos outros horizontes. Com a exposição do livro *Olhares pedagógicos da Arte: um conteúdo a ser lido*, foi trazida a história da labás (orixás africanos do povo nagô); teorizamos, pintamos e descortinamos o preconceito sobre orixás, socializando, em forma de arte, o aprendizado.

Figura 3 – Sala de aula Estudo dos Orixás femininos – Mitologia das Yabás.



Acervo pessoal.

O trabalho com a formação de professores, na perspectiva das relações etnicorraciais, exige descortinar as narrativas da sociedade, no contexto da supremacia branca, em que os livros que trazem elementos da cultura afro-brasileira são ocultados ou negados para que não adentrem o espaço escolar. É urgente revistar o currículo, é fundamental rever os cotidianos. “[...] o currículo não pode ser visto como um espaço problemático de desenvolvimento e mediação[...], mas pode produzir formas de experiências nas quais os indivíduos podem ser tornar coletivos” (CARVALHO, 2009, p. 190). Numa sociedade, onde se propõe que os indivíduos se tornem coletividade, é necessário excluir as exclusões.

A exposição, partindo da roda de conversas e teorias referentes às mitologias africanas das orixás femininas, promoveu uma ampliação dos olhares, que atravessou a sala de aula e impactou outros sujeitos. Mesmo tendo a consciência de que isso é muito pequeno para descolonizar mentes, não deixa de ser o início da caminhada rumo a uma sociedade, onde a hegemonia do pensamento ocidental será suplantada.



Algumas considerações

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2017, p. 107).

Nesse processo, este trabalho solidificou movimentos que articulam as práxis de descolonizar o currículo, em uma trajetória constituída de denúncias e de possibilidades como mecanismos dialéticos.

As denúncias alertam para o quanto a escola é colonizadora, partindo das narrativas que se movem a partir dos currículos e dos materiais pedagógicos que discutem a temática e as resistências que os corpos negros enfrentam, sendo tratados, nos cotidianos, como um problema e como pessoas insignificantes. A escola, com seus currículos branqueados, torna-se a Casa Grande, sendo necessário aprisionar o conhecimento dos corpos negros que insistem nas resistências, buscando o seu lugar na sociedade, o respeito a sua cultura e à diferença, direitos ocultados pelo mito da democracia racial.

Sendo o movimento de contraconduta intercambiado pelas ausências que se tornam emergências, como tece Boaventura (2007), a senzala, os corpos pretos ocupando a casa grande, os currículos escolares podem ser articulados na epistemologia do debate da interculturalidade, mas para que isso aconteça, é necessário mover

algumas ações para que se transformem em brechas epistemológicas. O caminho percorrido, na pesquisa, impulsiona aos seguintes pontos:

Que os cursos de licenciaturas, entre esses, os cursos de Pedagogia adotem disciplinas antirracistas, inserindo-as à grade curricular, onde serão trabalhadas, minuciosamente, as relações etnicorraciais.

Não tem como promover uma pedagogia antirracista com o racismo sendo ocultado pelo discurso eurocêntrico, na academia. Como vou mover a diferença se o conhecimento que assimilo é colonial? Continuando com os estigmas do racismo produzidos pelos discursos que auxiliam nas novas produções de colonização?

Outro panorama seria uma interlocução com a construção de conhecimentos tecidos e amplamente discutidos neste trabalho, na perspectiva rizomática (tudo é entrelaçado para a construção de saber) baseado em Deleuze e Carvalho; as academias deveriam abrir rodas de conversas sobre o cotidiano e os atores escolares, de modo a promover uma troca entre teoria e prática, possibilitando, em forma de cursos, simpósios, grupos de estudos e encontros, a abertura de espaços para que os profissionais da área debatam a problemática de como inserir, no currículo, o estudo de História da Cultura Afro-brasileira.

Ainda, interligando este trabalho aos estudos descoloniais, outra possibilidade de acionar os currículos dos cotidianos em relação à pedagogia antirracista seria a potencialização dos aprendizados adquiridos nos terreiros, tencionando que, muitas vezes, dentro desses espaços, há um rico patrimônio que foi transmitido, pela oralidade, de geração para geração. Existe, nesses locais, como processo das comunidades híbridas, a construção de múltiplos conhecimentos afro-brasileiros deixados como legado dos povos escravizados. Destacando, aqui, o vocabulário, a língua em Yorubá, as comidas, o saber medicinal das ervas e os Itans (mitologias); essas são algumas possíveis temáticas para acionar o movimento dialético de contribuição à descolonização do currículo, uma vez, que os currículos descolonias buscam saberes para além do conhecimento cartesiano.

Outro ponto a se pensar diz respeito às ações de enfrentamento que se fazem urgentes, no cotidiano escolar, como a escassez de materiais didáticos e a forma(Ação) superficial dos professores, no

trato com as questões inerentes ao trabalho de descolonização das relações com as religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, chamo a atenção, novamente, para os pedagogos e professores, que são os responsáveis pelo planejamento e mediação do saber, cabendo a esses profissionais, o início dos trabalhos que deverão estender-se a todas as áreas do conhecimento. Nos currículos descoloniais, não existe *fragmentação de gavetas de disciplinas*; um saber interliga o outro para a construção social do ser humano através do conhecimento.

Essas foram algumas narrativas de possibilidades que podem ser ampliadas para uma interlocução de mudança dos currículos eurocentrados e colonizadores.

Precisamos discutir a descolonização dos currículos pelo fato de que as escolas fragmentam o conhecimento, engessando-o através da monocultura do saber; mesmo com a abolição da escravidão, decretada em 1888, estamos aprendendo a lidar com as temáticas das relações etnicorraciais, na atualidade, no que tange às questões das religiões afro-brasileiras, sendo que, em muitos espaços, nem há a tentativa de dialogar com essa pauta. Há uma visão cristalizada e preconceituosa ao referir-se a essas religiões como algo proibido, fruto do pecado, marginalizando os conteúdos de ensino por meio de uma narrativa uniliteral.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** -2016. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/pnad/2016>.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte; Editora da UFMG, 1998.

CARVALHO, Janete, M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; DF: CNPq, 2009

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. p. 45-56, 2008. p. 50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. In: GODOY, Rosa Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 399-411

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. p. 22.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. p.39-42. IN: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários á prática educativa*. 23ª ed. São Paulo – SP: Paz e Terra. 2002. p165.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GUIMARÃES, Antônio. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOMES, Nilma. *Cultura negra e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma. **O movimento Negro educador :Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis RJ, Vozes, 2017.

LOPES, Maura, Corcini. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte, Autentica 2013.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes. **Um encontro precioso entre tecer e contar a história da abayomi**: Práxis pedagógica na formação de inicial de professores no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS, 9., 2017, Vitória. . Vitória: [s.n.], 201. p. 63.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; MACHADO, Maria Sandra. **Diálogos docentes e discentes sobre a história da cultura afro-brasileira: tecendo práxis de uma pedagogia antirracista**. In: MACEDO, Yuri Miguel; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, MIRANDA, Antônio Michel de Jesus de Oliveira (Orgs.). *Ensino e Diversidade: a práxis docente em meio ao pluralismo atual*. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019. p. 283-306.

MACHADO. Sandra. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5981_Sandra%20Maria%20Machado.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro de 2018.

MELO, E. S. N. **A prática pedagógica: tessituras e reflexões a partir das experiências no PIBID** – Pedagogia/UFRN. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Acesso em: 03 de out. Disponível em www.acaoeducativa.org.br/.../Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **As dores do pós-colonialismo**. Artigo publicado no *jornal Folha de S. Paulo* (21.08.2006).

OSTETO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2014.

PRÁXIS DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES, OS LIMITES E OS DESAFIOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Israel David de Oliveira Frois¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar questões e reflexões levantadas no desenvolvimento da disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia”, ministrada entre os anos de 2018 a 2020 em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do município de Serra-ES. Colocamos em relevo a importância da alfabetização geográfica para a *práxis* docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no domínio teórico-conceitual na formação dos professores pedagogos para o processo de mediação do desenvolvimento do olhar geográfico sobre a realidade. Apontamos os caminhos percorridos no âmbito da disciplina referida, assim como os seus desafios, os seus limites e as suas possibilidades. Para tal, debruçamo-nos na metodologia qualitativa mediante ao levantamento, leitura e análise bibliográfica e, assim, dialogamos com autores que tratam da especificidade do ensino da Geografia Crítica, além de analisar os resultados de um questionário semiestruturado aplicado aos discentes do curso de Pedagogia matriculados na disciplina supracitada. Nesse trabalho deduzimos que a oferta de uma única disciplina relacionada à Geografia durante a licenciatura em Pedagogia pode ser potencializada pelo planejamento docente e pela articulação entre a Pedagogia histórico-crítica e Geografia Crítica. Entretanto, faz-se necessário considerar diversos fatores contraditórios que colocam limites e desafios no processo de formação integral dos pedagogos no âmbito do ensino de Geografia.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFES). Professor do curso de Pedagogia (UNESC-Serra) e Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Humanidades (Gepech). E-mail: israelfrois@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização Geográfica; Ensino de Geografia; Geografia Crítica; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

No final do século XX, sob forte influência dos ventos neoliberais, observou-se o desenvolvimento de uma série de reformas das políticas educacionais de caráter neoliberalizante, com destaque para os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FERREIRA; TARTAGLIA, 2020), cujo objetivo estava intrinsecamente ligado às demandas de expansão do capital, tanto geograficamente, quanto em novos “nichos” (HARVEY, 2005). Tais reformas educacionais estiveram em sintonia uníssona com as propositivas formuladas pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

No bojo desse cenário, surgem muitas instituições de ensino superior (IES) privadas e, a reboque, as licenciaturas de Pedagogia. O enlace com o capital prosseguiu nos governos subsequentes de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), com o aprofundamento das Parcerias Público Privadas (PPP) e com os programas de financiamento e bolsas estudantis (FERREIRA; TARTAGLIA, 2020), assim como no alargamento das possibilidades do ensino à distância (EaD).

Dessa forma, sob o incentivo do Estado como articulador do capital, foi notório o aumento da oferta de cursos de graduação nos últimos anos, a despeito de sua qualidade nas formações iniciais, sobretudo das licenciaturas ofertadas em muitas IES que visam, exclusivamente, o aumento dos rendimentos via captação de clientela e aporte de recursos financeiros do Estado. Assim, o número de estudantes universitários de Pedagogia aumentou consideravelmente.

Cabe destacar, conforme aponta Saviani (2009) em análise sobre a formação de professores no Brasil, que a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) sinalizou para uma política educacional tendenciada a fazer o nivelamento “por baixo”. O autor enfatiza ainda que “os institutos superiores de educação emergem como instituições de

nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2008b, p. 218).

Ao analisar os dados do relatório do ENADE de 2017, Ferreira e Tartaglia (2020), em trabalho intitulado “Perfil e formação dos estudantes de Pedagogia no Brasil: um relato de experiência desde as IES privadas”, apontam que

[...] o perfil geral do/a estudante do curso de Pedagogia é de uma população que tem origem na classe economicamente desfavorecida, geralmente com pouco ou nenhum acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e, provavelmente, com baixa condição de lazer. Ainda consideramos que o perfil do curso do/a estudante de Pedagogia é de classe desfavorecida economicamente, cuja família também possui baixa escolarização e sem acesso aos bens culturais, torna mais conveniente a essas instituições um currículo que seja mais fácil de ser cumprido e não que forme professores com consciência de classe (FERREIRA; TARTAGLIA, 2020, p. 29).

Então, se por um lado observamos que o acesso ao curso de Pedagogia é uma alternativa na busca pela melhoria das condições de vida dos indivíduos que, mesmo diante de tantas barreiras sociais, conseguem acessar as IES, por outro lado, a condição de classe destes sujeitos impõe muitos desafios e dificuldades que podem interferir no processo de formação dos pedagogos e das pedagogas.

Considerando todas estas questões estruturais e conjunturais brevemente indicadas, essa é a situação em que o curso de Licenciatura em Pedagogia se insere atualmente e, dentro do curso, a disciplina de Ensino de Geografia, que é ofertada com várias nomenclaturas diferentes pelas IES do Brasil, tais como: Metodologias de Ensino de Geografia; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia; Geografia – conteúdo e metodologia; Metodologias das Ciências Humanas: Geografia; Educação em Geografia; Escola, Conhecimento e Metodologias: História e Geografia, dentre outras. Ressaltamos que, geralmente, é ofertada uma única disciplina no âmbito da Geografia ao longo de toda a licenciatura para tratar, mais objetivamente, de aspectos metodológicos. Portanto, há dificuldades evidentes nas discussões de fundo teórico-conceitual.

Sabemos que o ensino de Geografia nos primeiros anos do Fundamental envolve muitos desafios, principalmente quando

consideramos as especificidades do conhecimento geográfico e o momento de grande importância da educação básica no processo de alfabetização integral dos sujeitos. Dentre os desafios e dificuldades, destacam-se: as deficiências no ensino básico no histórico de formação do estudante de Pedagogia; as formações iniciais aceleradas e de pouca profundidade e a oferta de apenas uma disciplina vinculada à especificidade do ensino de Geografia.

Dessa forma, surgem algumas questões que guiaram as nossas reflexões, tais como: “será que a licenciatura de Pedagogia, em específico a disciplina de ‘Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia’ é suficiente para mediar o processo de alfabetização geográfica dos pedagogos e pedagogas em formação?” e “os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia conseguirão atuar de forma a mediar a construção do raciocínio e do olhar geográfico dos estudantes?”

Nesse sentido, buscamos nos aproximar de respostas para tais questões a partir do diálogo com autores do campo do ensino da Geografia. Em destaque, os trabalhos sobre: formação de professores e ensino de Geografia (CASTELLAR, 1999; 2005; BRAGA, 2007; CALLAI, 2011); ensino de Geografia e educação infantil (STRAFORINI, 2004; CAMACHO, 2011; SILVA; SILVA, 2018); alfabetização geográfica e metodologia de ensino de Geografia (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1990; CAVALCANTI, 1998; 2010; GONÇALVES; PINTO, 2015; FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013); e ensino de Geografia e Pedagogia Histórico-Crítica (COUTO, 2009; TEIXEIRA, 2015). A seleção desses autores foi realizada mediante a busca e levantamento em periódicos do campo do ensino de geografia. A partir da leitura prévia foram escolhidos os trabalhos em que há identificação com o fundo teórico-crítico que embasou a nossa *práxis* docente na disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia”.

O nosso foco especial nesse trabalho é levantar reflexões e diálogos sobre as possibilidades, os limites e os desafios do processo de alfabetização geográfica na formação inicial de Pedagogia. Assim, esta pesquisa apresenta o caráter metodológico qualitativo mediante a pesquisa, leitura e análise bibliográfica dos autores supracitados. Evidenciamos, ainda, algumas experiências vivenciadas na disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de

Geografia”, ministrada entre os anos de 2018 e 2020 em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no município de Serra, Espírito Santo. Nesse caso, aplicamos um questionário semiestruturado aos cursistas da disciplina em destaque que possibilitou a escuta, o diálogo e reflexões sobre a importância do ensino de Geografia e os seus limites e desafios. Entendemos que esse caminho percorrido consiste em oportunizar aos estudantes exporem suas apreensões sobre a disciplina ofertada, bem como, evidentemente, nos proporciona um suporte que demonstra a necessidade das nossas análises e a validade dos questionamentos.

Em nossa atuação estruturamos a escrita, inicialmente, apresentando as bases conceituais sobre o processo de alfabetização geográfica, pois entendemos como é indispensável para a *práxis* docente no ensino fundamental I. Em seguida, colocamos em destaque questões relacionadas à importância do desenvolvimento do olhar geográfico para o espaço social (SANTOS, 2008) no processo educativo. Por fim, apontamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia” em diálogo com referências do campo do ensino de Geografia.

1. A Geografia Escolar e a Alfabetização Geográfica

Desde o desenvolvimento da Geografia como ciência moderna, percebe-se a instrumentalização desta disciplina das ciências humanas para fins de dominação e manutenção de poder (LACOSTE, 1988), inclusive na construção ideológica de narrativas favoráveis aos interesses territoriais e, intrinsicamente, econômicos. Passando pela Geografia Alemã de Ratzel e a Geografia Francesa de Vidal de La Blache, ambas desenvolvidas no contexto imperialista do século XIX, até o século XX, com a ascensão da Geografia Teorético-Quantitativa da escola anglo-saxônica, no contexto do Pós Grandes Guerras (MOREIRA, 1998), nota-se o desenvolvimento de escolas do pensamento geográfico comprometidas com o *modus operandi* da dinâmica capitalista.

Nesses casos, a Geografia escolar servia como forma de dominação ideológica, no sentido de instrumentalizar o espaço e os conteúdos escolares para a reprodução da ordem sistemática. Isso

não quer dizer que atualmente a escola não tem cumprido, em grande medida, essa função ideológica (SAVIANI, 2001), mas que, em um primeiro momento, as concepções geográficas contra-hegemônicas foram soterradas, isto é, subalternizadas e excluídas do debate acadêmico hegemônico e, conseqüentemente, impedidas de chegarem até as salas de aula.

Apenas no contexto do Pós 2ª Guerra e do mundo bipolarizado é que observamos a emergência de uma Geografia crítica à ordem sistemática, a Geografia Crítica ou Radical. Para Vesentini

Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...]. Critica a geografia moderna no sentido dialético do termo crítica: superação como subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com o senso crítico do educando e não em “arrolar os fatos” para que ele memorize. Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo (especialmente o próprio Marx), até o anarquismo (onde se recupera autores como Éliséé Reclus e Piotr Kropotkin) [...] (VESENTINI, 2012, p. 36).

É relevante salientar que a Geografia Crítica ou Radical foi a primeira escola de pensamento geográfico a romper com ditames do capital e, ao contrário das escolas predecessoras, colocou-se na posição de enfrentamento diante das contradições objetivadas pelo sistema capitalista. Nesse aspecto, todas as características relacionadas à neutralidade da pesquisa geográfica, do pesquisador e do professor, bem como às abordagens meramente descritivas ou apenas relacionadas à matematização do espaço, foram levantadas em debate e contrapostas pela corrente Crítica.

Cabe ressaltar que a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, embora tenham as suas especificidades e suas diferenças no que diz respeito aos objetivos, funções e finalidades, mutuamente se encontram, se envolvem e se influenciam (CAVALCANTI, 2010). Segundo Callai

[...] a geografia escolar, é resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos.

Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar (CALLAI, 2011, p. 3).

Evidencia-se que tais elementos significativos se dão a partir das relações entre os professores e o trabalho docente, as formações iniciais e continuadas, vivências escolares e cidadã, dentre outros aspectos contextuais e escolares (CALLAI, 2011).

Não obstante ainda possamos observar a remanescência do pensamento tradicional nas práticas escolares, é notório também que o quadro teórico-conceitual da Geografia Crítica desde o último quarto do século XX entrou na escola, inicialmente com pouca clareza teórica (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013) e, ainda hoje, com certas dificuldades de ser trabalhada de forma coerente. Inferimos, então, a necessidade de conduzir a formação e o trabalho docente mediante a uma corrente pedagógica coerente com o caráter da Geografia Crítica. Nesse caminho, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008a) se articula coerentemente com tal perspectiva geográfica (COUTO, 2009; TEIXEIRA, 2015), pois ambas estão fundadas na perspectiva marxista, isto é, no materialismo histórico e dialético.

Em estudo desenvolvido por Gonçalves e Pinto (2015), foi realizado um levantamento histórico e bibliográfico do movimento de alfabetização geográfica no Brasil. Nesse estudo são apresentadas as perspectivas de entendimento da alfabetização geográfica desde o período colonial com a educação jesuítica, passando pela institucionalização da educação pública e as sequenciais reformas educacionais. Gonçalves e Pinto (2015) salientam que apenas no final do século XX, no período de emergência da Geografia Crítica ou Radical, há discussões proíficas sobre o processo de alfabetização geográfica em contraponto à abordagem tradicional descritiva e mnemônica dos elementos do espaço.

Nesse cenário, observou-se uma série de ressignificações de conceitos e mudanças de paradigmas no pensamento geográfico que suscitaram a necessidade e a urgência de redefinir os objetivos, as metodologias de ensino-aprendizagem e as abordagens dadas aos conteúdos. Torna-se, então, imperioso dar atenção ao processo de formação docente, a fim de possibilitar o domínio do instrumental teórico geográfico, por parte do professor, sobretudo dos pedagogos e pedagogas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Em primeiro lugar, afirmamos que é imprescindível a

compreensão do objetivo maior da Geografia escolar nessa etapa inicial, qual seja: mediar o processo de alfabetização geográfica, para que os estudantes possam fazer a leitura do espaço (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013). Nesse prisma de compreensão é possível estabelecer um trabalho pedagógico organizado e planejado para atender a esse objetivo.

A partir do entendimento de que nos anos iniciais e no fundamental I a preocupação central do ensino de Geografia é “[...] a construção da noção espaço-temporal” (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013, p.75), compreendemos também que é imprescindível, no processo dessa construção, que a *práxis* docente ocorra considerando dois eixos: a formação de conceitos científicos e geográficos e a alfabetização cartográfica. Ambos, além de serem indispensáveis no processo de formação da noção espaço-temporal, estão imbricados ao desenvolvimento da alfabetização geográfica (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013).

Afirmamos que a Geografia como ciência parcelar das ciências humanas tem a suas especificidades e, dentre elas, sua linguagem geográfica se destaca. Envolve, dessa forma, o conjunto de conceitos, representações e vocabulário específicos. Assim, na Geografia Escolar é indispensável a mediação para a constituição de um entendimento das categorias e linguagem, pois da mesma forma que é necessário o processo de alfabetização da língua portuguesa, como forma de se estabelecer a relação do estudante com o mundo a partir das palavras e da semântica, faz-se necessário a alfabetização no que concerne a linguagem geográfica como instrumental para a leitura do espaço social, isto é, do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia.

De acordo com Fantin, Tauschek e Neves (2013), o processo de alfabetização geográfica propicia ao estudante a leitura do espaço geográfico promovendo a compreensão da realidade por intermédio do estudo da sua fisicidade como uma construção histórica e social (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013). Tal processo, possibilita um olhar instrumentalizado para a realidade, muito mais profundo do que a simples descrição e mnemonização de continentes, países, estados e cidades. Assim, a alfabetização geográfica tem o caráter capaz de mediar o processo de conscientização e formação humana, possibilitar a compreensão da dimensão espaço-temporal e suas

escalas, além de provocar o desvelamento da aparência da realidade, isto é, permite um olhar mediado para o espaço possibilitando a leitura do mundo.

Cavalcanti indica que

A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial [...]. Esses conceitos – lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 25-26).

Portanto, ao mediar o processo de apropriação dos instrumentos conceituais observamos o desenvolvimento do olhar e do raciocínio geográficos dando possibilidades de reflexão, interpretação e maior compreensão da realidade. Castrogiovanni e Goulart (1990, n.p.) salientam que “o estudo de geografia deve desenvolver noções de espacialidade materializadas e sensitivas (relações), desenvolver a formação da consciência territorial, tão comumente adormecida no Brasil [...]”. Para tal desenvolvimento, as noções cartográficas são de suma importância, haja vista que entendemos o espaço como constructo socialmente produzido ao longo da história e, nesse sentido, a cartografia tem uma função determinada e tem como finalidade facilitar a leitura e a compreensão do espaço (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1990). Entendemos que a representação gráfica do espaço é instrumento para a construção do raciocínio geográfico e que a apreensão da representação espacial é consequência de um processo delongado e que está relacionado com o desenvolvimento da noção de profundidade, lateralidade, anterioridade, noção topológica, euclidiana e projetiva (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013).

Percebem-se, então, a importância e a centralidade da questão espacial no âmbito da Geografia. Em seguida, apresentamos alguns apontamentos e reflexões sobre o olhar geográfico para o espaço a partir da perspectiva da Geografia Crítica.

2. Aparência e essência: o olhar geográfico para o espaço e a geografia escolar

Para a Geografia a espacialidade tem um caráter central. Há de se considerar a dimensão temporal desta espacialidade, estabelecendo, assim, uma indissociabilidade da relação espacialidade-temporalidade, pois o espaço sempre estará associado aos tempos pelos quais passou. Observa-se, então, uma longa sobreposição espaço-temporal. Por exemplo, os solos cultiváveis de hoje foram gerados por processos geológicos de bilhões a milhões de anos. Antes de serem solos, foram rochas; antes de rochas, magma; antes de magma, poeira cósmica. As técnicas mais sofisticadas da agricultura objetivadas no espaço agrícola no século XXI foram construídas socialmente ao longo do tempo, desde as primeiras transformações humanas realizadas pelo *metabolismo social*, ou seja, o trabalho humano (FOSTER, 2014). Olhar para um espaço agrícola pode nos provocar idas e vindas no tempo, considerando este mesmo espaço, antes e depois da presença do ser humano.

O geólogo escocês James Hutton, pai da geologia moderna dizia que “o presente é a chave do passado” (TEIXEIRA et al., 2007, p. 315). A partir desta ilustração, podemos relacionar com o movimento dialético, no qual a realidade em que vivemos pode ser apreendida para a compreensão do passado e dos processos de outrora, bem como os processos do passado podem ser apreendidos para a compreensão da realidade em construção constante (*devir*). Para a Geografia, portanto, o olhar mais amplo para o espaço geográfico predispõe dessa sintonia espaço-temporal.

Para além de um olhar mecanicista biológico, Marx utilizando uma analogia para explicar a sociedade burguesa, chegou à conclusão de que “[...] a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2004, p. 120), isto é, o ser humano, fruto de um processo natural, social e histórico, como ser mais desenvolvido, carrega consigo as marcas deste processo fundado no *devir* histórico. Nesse sentido, podemos também compreender a anatomia do espaço, pois a forma materializada ou as rugosidades da realidade espacializada são as formas mais avançadas que congregam em si as marcas que podem gerar a compreensão dos processos e movimentos de produção da espacialidade. Observa-se que o uso da

expressão tem origem na Física Clássica para expressar as marcas acumuladas nos equipamentos em função de movimentos anteriores. Dessa forma, Milton Santos (2002) utilizou o termo rugosidade como analogia para compreender tempos de outrora materializados nas formas do presente.

Ao discutir sobre produção e espaço Santos (2008) afirma que,

O ato de produzir é, ao mesmo tempo, o ato de produzir o espaço [...]. As maneiras de produzir mudam; as relações entre o homem e a natureza mudam; a distribuição dos objetos criados pelo homem para poder produzir e assim reproduzir a sua própria vida podem igualmente mudar (SANTOS, 2008, p.203).

Dessa forma, compreende-se o “[...] espaço como conjunto contraditório, formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais; e, finalmente, [...] o espaço formado por um sistema de objetos e um sistema de ações” (SANTOS, 1994, p. 110). Além disso, o conceito de espaço “[...] reúne o mental e o cultural, o social e o histórico” (LEFEBVRE, 2006, p. 9), do mesmo modo, “[...] não pode, portanto, ser isolado e permanecer estático. Ele se dialetiza: produto-produtor, suporte de relações econômicas e sociais” (LEFEBVRE, 2006, p. 7). Depreendem-se, então, a importância e a necessidade de buscar desvelar esses processos sociais e históricos de produção das condições objetivas e subjetivas da existência humana e, ao mesmo tempo, da espacialidade produzida, resultante do intercâmbio do homem com a natureza ao longo do tempo.

Por isso, os movimentos realizados para a percepção da realidade precisam considerar a totalidade que este real congrega. Assim, todo e qualquer entendimento, necessariamente, precisa ir além de um olhar imediato, rápido e superficial. Faz-se necessário extrapolar a aparência da realidade, do espaço geográfico. Lembramos que, para Santos, a “[...] paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea” (SANTOS, 1996, p. 65). Sob este aspecto, sendo a paisagem a fração do espaço que está aos nossos olhos, ou seja, a unidade visível do espaço geográfico, a sua análise está em um patamar primário de percepções. Assim, da mesma forma que o movimento que o Sol

aparenta fazer de leste para oeste, na verdade, trata-se do movimento de rotação da Terra no sentido oposto (Oeste para Leste), várias outras percepções imediatas do espaço geográfico podem esconder a realidade.

Entende-se que a aparência não revela a totalidade da realidade, por isso, é preciso problematizar o que se vê, analisar e investigar cientificamente para buscarmos a aproximação da essência, haja vista que a paisagem pode revelar alguns aspectos da realidade, porém, pode esconder tantos outros. A partir daí, busca-se desvelar a aparência imediata, problematizando e lançando o uso de instrumentos teóricos-empíricos para nos aproximarmos da essência da realidade concreta (KOSIK, 2010).

Dessa maneira, compreendemos o papel fundante da educação, em especial da educação e da Geografia Escolar, na mediação da alfabetização geográfica, no desenvolvimento de um olhar para além do senso comum, além dos apriorismos e preconceitos com o intuito de “[...] compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2015, p. 36).

Nessa perspectiva, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica entendemos educação como mediação no seio da prática social global e como tal “cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 143). A educação, sobretudo a escolar, é fundamental no processo de humanização dos sujeitos. Tal humanização é realizada na medida em que se promove a apropriação dos elementos culturais e conteúdos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade. Entretanto, sabemos que ao longo da história esses conteúdos sistematizados foram negados aos grupos e classes subalternizados e, por isso, concordamos com Teixeira (2015, p. 195) ao dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica muito contribui na “superação do esvaziamento dos conhecimentos no ensino de Geografia que se pratica no âmbito da escola pública”.

Acreditamos na potência da Geografia escolar sustentada pela perspectiva teórica da Geografia crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de aproximação da apreensão da realidade

objetivada no espaço geográfico. Por isso, constatamos a elevada relevância do trabalho educativo nos primeiros anos da vida estudantil dos sujeitos, pois é neste momento em que o processo de alfabetização deveria ser iniciado.

Entretanto, notamos muitas dificuldades e desafios relacionados à formação dos pedagogos e pedagogas que lecionam para este público-alvo dos anos iniciais do ensino Fundamental. Em seguida, apresentamos a estrutura da disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia”, bem como as possibilidades, os desafios e dificuldades enfrentadas ao longo do período de docência da referida disciplina. Por fim, evidenciamos os resultados de um questionário aplicado para os discentes da disciplina em destaque e apontamos alguns questionamentos e reflexões finais.

3. A formação em Geografia na licenciatura de Pedagogia: uma disciplina, muitos desafios

Como forma de organizar as nossas reflexões, resgatamos as questões que foram apontadas inicialmente, quais sejam: será que a licenciatura de Pedagogia, em específico a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia” é suficiente para mediar o processo de alfabetização geográfica dos pedagogos e pedagogas em formação? Os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia conseguirão atuar de forma a mediar o desenvolvimento do raciocínio e do olhar geográfico dos estudantes? Visando nos aproximarmos de respostas para estas questões, estabelecemos diálogos com autores da área de ensino de Geografia. Tais autores subsidiaram o processo de análise das experiências vivenciadas na docência superior em uma IES privada, ao longo dos anos de 2018 a 2020, pelo autor deste trabalho.

Assim como na maioria das licenciaturas de Pedagogia, na IES privada analisada é ofertada apenas uma disciplina que aborda especificamente o ensino de Geografia. Tal disciplina é nomeada de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia” e é ofertada no 3º período do curso, com a carga horária de 48 horas, sendo 24 horas teóricas e 24 horas práticas. No que diz respeito à carga horária, percebe-se, além de um aligeiramento, uma concepção fragmentária da relação teoria e prática (*práxis*).

Conforme indica a ementa, os conteúdos selecionados são:

- O Brasil e seu contexto geográfico;
- Aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais;
- Geografia: procedimentos, recursos e instrumentos didáticos para o ensino;
- O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos observar que embora o nome da disciplina tenha uma referência direta aos fundamentos teóricos, a ementa da disciplina enfatiza os aspectos de contextualização e, principalmente, os aspectos metodológicos de ensino. Ao observarmos os objetivos contidos na ementa fica mais explícita esta relação:

- Perceber os objetos de estudo da geografia a partir da realidade do alunado, capacitando-o a produzir o próprio conhecimento de acordo com os seus interesses reais;
- Reconhecer a importância da geografia como instrumento de conscientização das relações sociedade/natureza, num determinado tempo;
- Conduzir a uma metodologia reflexiva sobre as disciplinas de geografia através de conteúdos críticos, que contribuam efetivamente para a formação da cidadania dos profissionais do magistério até o ensino médio;
- Demonstrar habilidades na confecção e manuseio de materiais didáticos específicos e de estudo.

Infere-se que, ao seguir rigorosamente a ementa, incorre-se o risco de desconsiderar o perfil social e o histórico escolar dos estudantes de Pedagogia no que tange ao acesso à educação básica de qualidade e ao processo de alfabetização geográfica deficitário ao longo de suas vidas escolares. Nota-se, assim, que as discentes e os discentes do curso de Pedagogia na IES analisada seguem o perfil geral dos estudantes das licenciaturas de Pedagogia no Brasil (FERREIRA; TARTAGLIA, 2020), pois: são oriundos da classe menos favorecida e de baixa renda; histórico familiar de baixo acesso à escolaridade, com pouco acesso à bens culturais; predominantemente composto por pessoas do sexo feminino; em sua maioria de idade até os 29 anos; e preponderantemente declarados pretos ou pardos (negros). Nesse prisma, quando a ementa indica um caminho de trabalho que não tem como objetivo a

mediação do processo de domínio dos instrumentos teóricos e conceituais necessários ao ato educativo, percebemos os limites não apenas vinculados ao curto período destinado à disciplina, mas também na perspectiva orientadora da formação do professor. Concordamos com Camacho (2011), pois

[...] entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento acerca da ciência geográfica para lecionar geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula (CAMACHO, 2011, p. 10).

Sobre esse aspecto relacionado ao enfoque demasiado nas metodologias em detrimento dos instrumentos teórico-conceituais, Braga (2007) aponta que

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, é um dos fatores que contribui para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática (BRAGA, 2007, p. 140)

Nesse ponto, encontramos um importante indicativo para as nossas reflexões, visto que, se a abordagem na graduação é centrada nos aspectos metodológicos, há óbvias dificuldades e, em muitos casos, a formação inicial não é suficiente para subsidiar uma *práxis* potente e mediadora da alfabetização geográfica na educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir deste entendimento e fazendo-nos valer dos dispositivos legais como, por exemplo, o artigo 206º da Constituição Federal Cidadã de 1988 e o artigo 3º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) que tratam da liberdade de cátedra, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, buscamos contemplar os conteúdos apontados pela ementa, porém, adicionamos e aprofundamos as leituras e discussões sobre os conceitos e categorias geográficas a fim de potencializar o processo de alfabetização geográfica dos discentes do curso de Pedagogia.

Destarte, organizamos a disciplina em três blocos, a saber:

1. Aspectos teóricos conceituais: nesse momento as aulas foram planejadas para serem ministradas de forma expositiva-dialogada com o apoio de diversos materiais educativos (música, audiovisual, imagens e fotografias, aplicativos e jogos), pois mesmo o enfoque sendo o teórico, os aspectos metodológicos precisam ter coerência com a proposta adotada servindo de exemplos que serão explicitados no próximo bloco. Assim, destacamos os seguintes pontos: as correntes do pensamento geográfico e as interfaces com a Geografia Escolar; desenvolvimento dos conceitos e categorias basilares para o conhecimento geográfico (espaço, espaço social ou geográfico, paisagem, lugar, território, natureza e sociedade etc.) e alfabetização cartográfica;

2. Aspectos contextuais e metodológicos: nessa etapa as aulas se alternam entre exposição dialogada, instrumentalização do laboratório de informática e oficinas temáticas e aula de campo. A nossa abordagem destaca: o currículo e o ensino de Geografia; Geografia regional e local; metodologias de ensino coerentes com o ensino da Geografia Crítica; instrumentos didáticos e produtos educativos. Este bloco da disciplina ocorre o processo de inter-relação entre os aspectos teóricos e conceituais desenvolvidos no primeiro momento;

3. Prática docente em ensino de Geografia: na última parte os pedagogos e pedagogas em formação apresentam a culminância do processo de ensino-aprendizagem em Geografia por meio de duas atividades. São elas: planejamento e execução de um plano de aula em coerência com a perspectiva teórica e metodológica da Geografia Crítica, e avaliação de pelo menos dois capítulos de um livro didático de geografia do Fundamental I. Neste momento do processo os pedagogos e pedagogas em formação evidenciam as suas sínteses de todo o percurso da disciplina.

Cabe salientar que os três blocos são conduzidos de forma integrada e dialética e sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando os saberes implicados na formação docente segundo Saviani (1996), além do entendimento do processo educativo dialético que envolve: a prática social inicial, marcada pelo estabelecimento do diálogo entre professor e estudantes, pois, no processo educativo, deve-se partir da prática social inicial dos

educandos, mesmo estes apresentando uma prática social inicialmente sincrética, isto é, desarticulada, pautada no senso comum. O professor, por sua vez, parte de uma prática social inicial sintética, ou seja, articulada, elaborada por estar pautada nos conhecimentos sistematizados; as problematizações, isto é, a identificação dos problemas/questões que precisam ser respondidos ou considerados tendo em vista a prática social. Para tal movimento, o planejamento docente e o diálogo são imprescindíveis; as instrumentalizações teórico-conceituais e práticas necessárias para mediar as resoluções das questões surgidas no seio da prática social; a catarse, ou seja, um movimento de elaboração elevada proporcionando um novo entendimento da prática social, a partir das instrumentalizações teórico-práticas; a prática social final, o novo patamar de apreensão da realidade que deve ser o da retomada do processo educativo, a fim de promover a apreensão cada vez mais aproximada da realidade (SAVIANI, 2001; 2008a).

Sabemos das limitações relativa à carga horária da disciplina, além dos imprevistos e eventos acadêmicos incluídos no calendário que geram o necessário dispêndio de tempo. De fato, as 48 horas geram um apressamento das discussões, dificultando, assim, todo este processo supracitado.

Então, para conseguirmos uma avaliação geral do trabalho desenvolvido na disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia” no período entre 2018a 2020, elaboramos um questionário (Google Formulários) com questões abertas para constataremos as percepções dos cursistas da disciplina. Salientamos que todos os estudantes que cursaram a disciplina em destaque e que mantém matrícula na IES foram convidados a responderem o questionário. Nesse caso, contamos com a participação de alunos das turmas de 2018/1 (quatro estudantes), 2019/1 (quatro estudantes) e 2020/1 (seis estudantes) contabilizando o total de quatorze estudantes. Por intermédio da leitura rigorosa das respostas selecionamos aquelas que mais subsidiam análises de acordo com a propositiva deste trabalho. Assim, deixamos de apresentar aquelas respostas muito objetivas ou com respostas evasivas e/ou desconexas.

Elaboramos duas questões que englobam desde as apreensões dos discentes quanto aos conteúdos desenvolvidos à percepção sobre a

futura ação docente deles, enquanto pedagogos e pedagogas regentes de sala de aula. Dessa maneira, a primeira questão foi: “O desenvolvimento da disciplina ‘Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia’ possibilitou a mediação no processo da sua Alfabetização Geográfica? Justifique:”. Nesta questão observamos que 92% dos discentes responderam que sim. Entretanto, apenas 65% dos estudantes justificaram a resposta e apenas 8% responderam não, também sem justificar. Daqueles que justificaram, destacamos as seguintes respostas²:

Sim, através das aulas pude entender melhor os objetivos de ter uma alfabetização geográfica, durante as aulas pude me localizar, reconhecer o meio em que vivo e suas características, os processos que o fizeram como é e isso contribui para minha formação e para meu trabalho no futuro com uma leitura de mundo diferente (R.M.M.).

Sim, proporcionou um entendimento melhor sobre a realidade, como um meio de interpretação de mundo, uma disciplina de grande importância para a formação de um sujeito que busca transformação (R.C.R).

Nota-se que algumas respostas indicam uma compreensão acerca do que seja a alfabetização geográfica e um auto-reconhecimento do processo desenvolvido na disciplina. Mesmo diante dos limites e desafios, percebemos que dependendo da forma como a disciplina é organizada e ministrada, ela pode, dentro de certos limites, promover a mediação para a leitura do espaço e, assim, vislumbrar um trabalho docente exitoso no futuro.

Straforini (2004) indica que

A possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para compreender a realidade em que se vive, é bastante concreta[...]. Também neste nível de ensino é possível ensinar Geografia e torná-la interessante, despertando nas crianças um interesse maior de procurar entender o mundo em que vivemos (STRAFORINI, 2004, p.18).

Entretanto, o fato de 27% não ter justificado a resposta, pode sugerir (apenas) a não compreensão integral do processo de alfabetização geográfica, visto que a apreensão envolve processos de sínteses via escrita e outras formas de comunicação.

² Como forma de preservar a identidade das estudantes, optamos por usar apenas as iniciais de seus nomes completo.

Para que o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental ocorra, conforme Straforini (2004) sugere, é imprescindível que os professores dominem os instrumentos teórico conceituais. Nesse sentido, Fantin, Tauschek e Neves questionam “como posso querer ‘ensinar’ uma disciplina se eu não compreendo o seu papel no currículo, seus objetivos políticos e pedagógicos e a sua importância na formação dos alunos/sujeitos?” (FANTIN; TAUSCHEK; NEVES, 2013, p. 19-20). Reforçamos, com a seguinte questão: como posso querer mediar o processo de alfabetização geográfica se eu não fui alfabetizado geograficamente?

Segundo Dermeval Saviani

[...] é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida”, forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas. (SAVIANI, 2008a, p. 30)

Observa-se a dimensão estratégica e política da produção de incompetência técnica dos professores mediante ao esvaziamento e aligeiramento das formações iniciais (SAVIANI, 2009), bem como no trato mercantil da educação que tem avançado a passos largos nas últimas décadas no Brasil e no mundo. Em consonância, ao considerar o perfil dos egressos em licenciatura em Pedagogia (FERREIRA; TARTAGLIA, 2020), urge uma importante contradição: o mesmo grupo que tem um ensino básico comprometido é aquele que, majoritariamente, tem acessado as licenciaturas de Pedagogia aligeiradas e, muitas vezes, esvaziadas de conteúdo. É flagrante a estratégia de classe que os dominadores operam para impedir as classes subalternas de acessarem os conhecimentos sistematizados pela mediação da incompetência técnica dos professores, dentre outros fatores (SAVIANI, 2008a).

A segunda questão aborda as perspectivas de trabalho futuro com o ensino de Geografia. Então perguntamos: “Você avalia que o seu aproveitamento na disciplina seja suficiente para iniciar a sua práxis docente no Fundamental I, no que diz respeito ao ensino de Geografia? Justifique”. Nessa questão, observamos dois

agrupamentos de respostas. No primeiro, destacamos as respostas que indicam a insuficiência do aproveitamento na disciplina. Nesse caso, 41% dos estudantes disseram que o aproveitamento na disciplina não foi suficiente. Dentre estes, destacamos:

Não, apesar de ter sido muito proveitoso e ter aprendido bastante, acredito ainda ser insuficiente. Ainda tenho muitas dificuldades, talvez pelo fato de ter tido um ensino geográfico que hoje considero ruim no fundamental e ensino médio (S.M.A).

Não. Preciso adentrar mais ao conteúdo, em busca de conhecimento e a prática. No entanto me deu respaldo para um olhar em buscas de novas possibilidades (V.S.).

Acredito que seja um norteador. Me deu base mais segura para tratar o currículo. Mas sempre podemos nos aprofundar mais (R.M.M.).

Notamos a compreensão dos limites e a insuficiência dentro de uma disciplina de carga horária aligeirada e, ao considerarmos o perfil dos estudantes do curso, observamos como a falta de um ensino básico bem estruturado e de qualidade impedem um aproveitamento maior da disciplina. Além disso, percebemos que algumas respostas indicam o entendimento de que a disciplina serviu como uma iniciação para um aprofundamento posterior. É fato que as formações continuadas devem ser ofertadas para todos os professores e professoras. Todavia, será que são prioridades no que diz respeito ao ensino de Geografia? Sobre a formação docente, Castellar questiona:

Como fazer com que o professor decida os conteúdos, perceba os conceitos que devem ser articulados nos conteúdos, saiba lidar com a faixa etária, atue no sentido de efetuar uma aprendizagem significativa, se encontramos, hoje em dia, principalmente nas escolas da rede pública, professores que não são formados nas disciplinas em que lecionam[...]. O processo ensino-aprendizagem já começa debilitado, pois, se o professor não tem clareza sobre seu papel, em uma concepção em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa são determinantes, como fazê-lo romper com a prática tradicional? São poucos os investimentos institucionais em formação de professor, a qual deveria ser continuada (CASTELLAR, 1999, p. 54).

Não temos a pretensão de responder estas questões neste trabalho, mas observamos que o interesse maior nas formações continuadas para o público da Pedagogia está mais vinculado a outras

temáticas. Segundo o website “Educa Mais Brasil”, as pós-graduações mais procuradas no nosso país pelos estudantes de Pedagogia são: Psicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia; Pedagogia Social; Psicomotricidade; dentre outras. Ou seja, na maioria dos casos, os estudantes que não tiveram uma boa formação inicial no que tange à geografia, dificilmente buscarão uma formação continuada específica. Entretanto, acreditamos que cabe ao Estado ofertar tais formações aos docentes dentro do âmbito de suas secretarias de educação e não mediante ao financiamento de instituições privadas, como vem ocorrendo no Brasil há alguns anos (Ferreira; Tartaglia, 2020).

Referenciando Castellar (2005), Silva e Silva (2018), analisando o resultado de uma pesquisa com professores do Fundamental I, constata-se as dificuldades no processo formativo de tais profissionais, sobretudo quanto à compreensão dos conceitos da geografia. Assim, destacam a

[...] importância da formação regular e continuada na aquisição dos saberes específicos e para a constante reflexão sobre prática docente nos anos iniciais. Para atender a esta demanda, é preciso oferecer cursos, de média ou longa duração, que tratem de conteúdos específicos associados à prática pedagógica. Deste modo, a Escola e a Secretaria de Educação precisam incentivar seus professores a participar e a construir uma formação continuada que possibilite aumentar o conhecimento em relação a Geografia Escolar e para que possam aprimorar as atividades pedagógicas de maneira mais atrativa e condizente com a realidade dos alunos deste nível de ensino (SILVA; SILVA, 2018, p. 257).

No outro grupo estão as respostas que indicam relativa suficiência do aproveitamento para o início da *práxis* educativa. Assim, as estudantes indicam:

Sim, pois para lecionar é necessário entender primeiramente qual é a importância, os objetivos e a função da geografia, e isso ficou bem claro na teoria (N.B.O.).

Eu tive um bom aproveitamento nessa disciplina, pois analisando o ensino que tive no fundamental pude perceber que a geografia vai além de mapas e conceitos básicos, possibilitando uma nova compreensão sobre esse ensino (R.C.R.).

É importante que haja esta compreensão dos objetivos, da função e da importância da geografia. Porém, é suficiente ou é

apenas o ponto de partida? A suficiência para iniciar não deveria estar associada ao domínio das categorias e conceitos para a efetivação da alfabetização geográfica?

Saviani (2001), ao conceber as bases teóricas para uma educação transformadora e discorrer sobre os conteúdos sistematizados, aponta que é fundamental garantir aos dominados aquilo que os dominadores detêm para a busca da superação da condição de dominação. Assim, para uma educação ser, de fato, transformadora é imprescindível que os docentes dominem os conceitos e categorias para conduzirem processos educativos que possibilitem a alfabetização geográfica.

Diante dos diálogos com autores, das vivências e experiências ministrando a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia” podemos inferir que uma única disciplina durante a licenciatura em Pedagogia não é absolutamente suficiente para mediar o processo de alfabetização geográfica de todos os estudantes. Assim, muitos pedagogos e pedagogas regentes não conseguirão atuar de forma a mediar a o desenvolvimento do raciocínio e do olhar geográfico junto aos seus alunos.

Contudo, entendemos que a escolha da perspectiva teórico-metodológica, o planejamento e a organização do trabalho dos professores que lecionam as disciplinas de ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia pode potencializar o processo de alfabetização geográfica dos licenciandos. Em suma, é possível que ocorra a construção do olhar geográfico e a apropriação dos instrumentos teóricos basilares para ensinar a geografia, após a formação no curso de Pedagogia. Porém, dentro de limites intrínsecos ao histórico e perfil dos estudantes, ao planejamento e abordagem no desenvolvimento da disciplina, bem como à carga horária destinada à geografia. Cabe reforçar que o foco integral nas metodologias de ensino da Geografia, deixando de lado os aspectos teóricos e conceituais, são impeditivos para um processo formativo mais amplo e profundo.

Depreende-se, então, a importância da ampliação da carga horária destinada ao ensino de Geografia na formação inicial, como a construção sistemática de formação de professores inicial e continuadas que contemplem o conhecimento geográfico articulando os aspectos teóricos às metodologias de ensino, coerentes com a perspectiva da Geografia Crítica.

Concluimos, destacando elementos desta perspectiva pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica. Especificamente sobre a formação docente, Saviani (2008a) contribui grandemente ao indicar e discutir o conceito de competência técnica e compromisso ético-político na práxis docente. O autor afirma que

[...] pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, [...] a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário [...] (SAVIANI, 2008a, p. 36).

Evidencia-se, em Saviani (2008a), que o processo de formação docente é fundamental na busca pela transformação social, articulando firmemente à competência técnica, isto é, todos os saberes indispensáveis ao trabalho docente - saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos; saber pedagógico, e o saber didático contextual (cf. SAVIANI, 1996) – ao compromisso ético-político. Pois ao apropriar-se dos instrumentos técnicos e teóricos o docente encontrará melhores condições para mediar potentemente o processo dialético de desvelamento da realidade junto aos educandos.

Salientamos que a Pedagogia Histórico-Crítica expressa uma práxis pedagógica em um horizonte de transformação social, pois se coloca em uma posição de luta pela apropriação dos conteúdos historicamente construídos pelo conjunto da humanidade. Todavia, estes saberes sistematizados foram também historicamente segregados a determinados grupos e classe. Nesse caso, a educação escolar ganha centralidade na transmissão destes conteúdos eruditos ou clássicos (SAVIANI, 2008a), principalmente para os estudantes da escola pública. Percebe-se, então, como a formação docente promotora da competência técnica é importante, pois o trabalho educativo é fundamental no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

É sob essa dimensão que o ensino de Geografia se insere, tornando flagrante um ponto de tensão: se por um lado observamos

com clareza os limites e desafios pertinentes a formação docente inicial e continuada dos professores que trabalharão com o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental, por outro, percebemos a urgência em uma práxis docente nesta perspectiva transformadora.

4. Considerações finais

Este trabalho foi instigado pelas experiências vivenciadas no magistério superior no curso de Pedagogia entre os anos de 2018 a 2020. As possibilidades, os desafios e os limites do trabalho docente diante das grandes contradições da sociedade hodierna e, em especial, da educação, suscitaram demandas de leituras e reflexões sobre a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia”. Ao percebermos as dificuldades inerentes a múltiplos fatores sociais, políticos e econômicos, fizemos o esforço reflexivo acerca da estrutura e organização da disciplina em destaque.

Percebemos que o trabalho docente na disciplina referida, dentro do âmbito da licenciatura em Pedagogia, pode ser potencializado pelo planejamento docente articulado com bases teórico-metodológicas e conceituais coerentes. Nesse caso, a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Geografia crítica enriquecem o processo de ensino-aprendizado mediando, dentro de certos limites, o desenvolvimento de um olhar geográfico e, portanto, da alfabetização geográfica de alguns discentes. Os limites estão relacionados à diversos fatores, porém, destacam-se aqueles vinculados ao perfil socioeconômico dos estudantes, a dificuldade de acesso aos saberes sistematizados durante o ensino básico, o aligeiramento das formações iniciais e as contradições das formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação ou vendidas por empresas privadas de educação.

As questões levantadas nos levaram a deduzir que uma única disciplina durante a licenciatura em Pedagogia não é categoricamente suficiente para subsidiar a atuação dos estudantes de Pedagogia como professores no ensino de geografia. Dessa maneira, muitos futuros professores do Fundamental I não terão fundamentação para atuarem como mediadores no desenvolvimento do raciocínio e do olhar geográfico em conjunto com seus alunos.

Essas deduções necessitam de um esforço mais amplo e profundo de estudo empírico e análise, mas, *a priori*, demonstram que devemos tratar esta questão com uma atenção especial, pois

Ensinar Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos um outro mundo, uma outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro. Acreditamos que o espaço [...] permite esse deslumbramento (STRAFORINI, 2004, p.23).

Nesse sentido, o processo de alfabetização geográfica ganha contornos de elevada relevância, visto que é a partir dele que se constrói um olhar instrumentalizado para o espaço, possibilitando a superação da percepção reificada que é incutida nos sujeitos dentro do *ethos* societário capitalista. Por isso, apostamos e defendemos a formação docente inicial e continuada de qualidade, e entendemos como importante repensar a estrutura curricular das graduações de Pedagogia. Além disso, concordamos com Silva e Silva (2018), quando apontam a necessidade de articular parcerias entre o curso de geografia e o curso de Pedagogia nas faculdades e universidades.

Os limites são muitos, mas não são intransponíveis. Os desafios são grandes, mas não devem superar a esperança crítica de todos aqueles que acreditam no caráter transformador da educação. Faz-se necessária a compreensão da educação como espaço de conflito, de embate, isto é, da luta de classes (SAVIANI, 2001). Mesmo diante da sanha do mercado e do Estado como articulador do capital, as escolas e universidades são ocupadas por trabalhadores e, por isso, há espaço para a construção de uma contra-hegemonia. E é nesse ponto que as possibilidades se manifestam, ou seja, usar os tempos-espacos para a construção de uma práxis docente transformadora e, em especial, no que concerne ao ensino de geografia sob o arcabouço da Pedagogia Histórico-Crítica e da Geografia Crítica.

Por fim, o grande geógrafo Milton Santos contribui ao afirmar que “Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro” (SANTOS, 2008, p.261). Nesse compasso, entendemos que a construção de um novo futuro só pode ocorrer a partir da aproximação da compreensão da realidade concreta, constituída social e historicamente. No caso do conhecimento geográfico, o olhar instrumentalizado para o espaço.

Destarte, um olhar mediado para o espaço geográfico se faz necessário. Um olhar que busca descortinar a realidade para possibilitar a apreensão aproximada do real concreto. Somente a partir daí é possível intervir/transformar a realidade de forma potente e coerente (dentro das condições objetivas e determinadas de cada momento histórico). Enquanto a visão de mundo for míope, nossas ações serão incompatíveis com as necessidades suscitadas por ela.

Referências

BRAGA, Maria Cleonice. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v.1, n. 28, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica da América Central**. Heredia, Costa Rica. Número Especial EGAL, p. 1-20, 2011.

CAMACHO. Rodrigo Simão. O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Caminho para compreender a realidade em que se vive. **R. Ens. Geogr.** Uberlândia, vol.2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre: As transformações no mundo da Educação**, 1999, v. 14, p. 48-57.

_____. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. GOULART, Lígia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do Ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Revista Terra Livre**. São Paulo, n. 7, s/p. 1990.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papiri, 1998.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais. **Anais I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte, 2010. P. 1-16. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 20 Out. 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: uma abordagem Histórico-Crítica. **Tamoios**. São Gonçalo, Ano 5, n.2, p. 2-15, 2009.

FANTIN; TAUSCHEK; NEVES. **Metodologia de Ensino de Geografia**. São Paulo: Editora Intersaberes, 2013.

FERREIRA, ElizaBartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto. Perfil e formação dos estudantes de pedagogia no Brasil: um relato de experiência desde as IES privadas. In: LACERDA, G.H.F.; FROIS, I.D.O.; TARTAGLIA, L.M.; RAULINO, R. (Orgs). **Universidade em debate: políticas, gestão e prática docente**. Porto Seguro: Editora Oyá, 2020. P. 17-38.

FOSTER, John Bellamy. **A Ecologia de Marx: materialismo e natureza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014.

GOLÇALVES, Tania Regina de Peixoto da Silva; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Alfabetização geográfica na educação brasileira. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, vol. 17, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2015.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Primeira versão: início - fev.2006.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Papirus Ed.: São Paulo-SP, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo. HUCITEC, 1994.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo. HUCITEC, 2002.

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.).

Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **Escola e Democracia.** 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol.14, n.40, p.143-155, 2009.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015

SILVA, Tania Paula; SILVA, Laura Regina. O Ensino de Geografia nos anos iniciais do fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, vol. 8, n.15, p. 242-265, jan./jun., 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA, Wilson; FAIRCHILD, Thomas Rich; TOLEDO, Maria Cristina Mota; TAIOLI, Fabio. **Decifrando a Terra.** 2ª edição, São Paulo, SP; Companhia Editora Nacional, 623p. 2007.

TEIXEIRA, Lucas André. As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de geografia. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.** Salvador, v. 7, n. 1, p. 189-199, jun. 2015.

VESENTINI, José Willian. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (org). **Para onde vai o ensino de geografia.** São Paulo: Contexto, 2012. p. 30-38.

MAPEAMENTO DOS TEMAS PESQUISADOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESPÍRITO SANTO – UNESC/CAMPUS COLATINA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2015 A 2018

Andréia da Silva Darial¹

Mônica Pereira Andrade Nascimento²

Resumo

A presente pesquisa realizou o mapeamento dos temas de trabalhos de conclusão de curso apresentados pelos alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo, no período de 2015 a 2018, totalizando 57 trabalhos. Objetivou-se, com o desenvolvimento desse estudo, identificar os focos temáticos recorrentes nos TCCs produzidos pelos estudantes de pedagogia, propiciando uma reflexão pertinente acerca das demandas de investigação que instigam os acadêmicos da área da licenciatura na Educação Básica. Realizou-se, uma análise dos temas explorados por eles, possibilitando a identificação de áreas de interesse e a sua relevância para possíveis discussões e reflexões mais amplas acerca da eficácia e efetividade dos processos educativos postos em andamento pelas escolas, uma vez que, a reflexão sobre a prática cotidiana vivenciada nas escolas durante a graduação, por meio dos estágios remunerados e obrigatórios, é matéria-prima para a compreensão das complexidades que permeiam o espaço educativo. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a exploratória, de cunho bibliográfico, que consistiu em catalogar os trabalhos, identificando os temas e ou áreas de conhecimento, por meio da leitura, análise e fichamento dos TCCs do período definido para este estudo.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Inicial Docente; Ensino Superior.

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é responsável pela Coordenação da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Colatina e professora no Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC.

Introdução

A pedagogia constitui-se como área de conhecimento para a investigação das práticas educacionais no que diz respeito à educação escolarizada em nossa sociedade. Portanto a ênfase na formação do professor pesquisador e da introdução da investigação como componente curricular precisa estar presente nos cursos de Pedagogia para possibilitar o aprofundamento dos estudos na pós-graduação, contribuindo para a geração e construção de conhecimentos na área educacional. Por essa razão, propôs-se mapear os temas pesquisados pelos alunos do curso de Pedagogia nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso, no período de 2015 a 2018 com o intuito de investigar as áreas de maior interesse dos alunos.

Para o alcance do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório, por meio de levantamento bibliográfico dos TCCs produzidos no período estabelecido. A pesquisa bibliográfica consistiu em catalogar os trabalhos, identificando os temas e ou áreas de conhecimento pesquisadas.

A relevância do presente estudo consiste em fornecer subsídios para a ampliação do debate acerca das temáticas abordadas pelos estudantes nas pesquisas da área de estudos do Curso de Pedagogia, uma vez que, a complexidade das sociedades, nos dias atuais, nos impulsiona a refletir de forma sistemática sobre o papel da escola neste emaranhado de contextos econômicos, culturais, políticos e sociais.

Se a escola em nossa sociedade é o espaço educativo convencionalmente configurado para a apropriação de conhecimentos acumulados pela sociedade, é imprescindível que os estudantes de Pedagogia problematizem as práticas educativas que se concretizam neste espaço em todos os níveis e etapas da educação básica, incluindo as práticas de gestão e supervisão do trabalho docente. Portanto, pode-se indagar: quais áreas do conhecimento relacionadas à formação do pedagogo e às discussões que permeiam o campo educacional têm sido efetivamente consideradas na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso no curso de Pedagogia? Em que medida as áreas do conhecimento pesquisadas contribuem para a reflexão das práticas educativas na atualidade?

O mapeamento dos assuntos pesquisados nos Trabalhos de Conclusão de Curso, na formação dos pedagogos no Centro

Universitário do Espírito Santo, é de extrema pertinência para o fomento de análises e discussões acerca das áreas de conhecimento aprofundadas nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, uma vez que não temos essas informações disponíveis, portanto, o presente tema de pesquisa é inédito no Centro Universitário do Espírito Santo.

A identificação desses assuntos de interesse de pesquisa dos estudantes poderá subsidiar intervenções dos professores do Curso de Pedagogia no que diz respeito aos enfoques que poderão ser efetivados em pontos de interesse dos estudantes, resultando numa qualificação dos debates e protagonismo dos estudantes em seu processo formativo, bem como a pertinência do curso no atendimento aos desafios educacionais regionais.

1 A elaboração do trabalho de conclusão de curso: instrumento para o fomento à prática da pesquisa no curso de Pedagogia

A formação inicial de professores para o exercício da docência na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, tem se efetivado nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, como preconiza o Art. 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2016).

Na estruturação da oferta dos cursos de Pedagogia no país, as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, precisam observar ainda as Resoluções emanadas do Conselho Nacional de Educação quanto às diretrizes curriculares para o referido curso e ou cursos de graduação com licenciaturas. Apresenta-se, a seguir, de forma breve, alguns pontos da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, da Resolução CNE/CP Nº 2, de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e da Resolução CNE/SE Nº

2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na Resolução CNE/CP N° 2, de julho de 2015, destaca-se o Art. 3º, que define que a formação inicial e continuada para a preparação e o desenvolvimento de profissionais para as funções de docência para todas as etapas³ e modalidades⁴ da educação básica articule-se em torno da

[...]compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2013).

Neste mesmo art. 3º, ressalta-se o § 5º, que apresenta os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, dentre os incisos constantes deste parágrafo, destaca-se os incisos V e VI que preveem a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, por meio do domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Na Resolução CNE/SE N° 2, de 20 de dezembro de 2019, destaca-se o art. 8º, que explicita os fundamentos pedagógicos a serem observados na estruturação das Propostas Pedagógicas dos cursos de licenciatura. Dentre os incisos constantes no referido artigo, destaca-se os incisos III, VI e VII, que aprofundam a conexão do ensino e da pesquisa como centrais na construção dos conhecimentos dos estudantes de licenciaturas; que ressaltam a necessidade de relacionar as práticas docentes cotidianas com o

³ A Educação Básica é composta de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ As modalidades educacionais perpassam todos os níveis e etapas da educação escolarizada, prevendo e organizando o atendimento a todos que se encontram na caracterização das modalidades existentes: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

contexto escolar construído a partir das ações implementadas pela gestão da escola e que reconhecem a escola de educação Básica como local privilegiado da formação inicial do professor por meio da prática e da pesquisa.

Os pontos destacados nas Resoluções acima alertam sobre a importância do desenvolvimento de práticas educativas na docência no ensino superior, nos cursos de formação de licenciados, que possibilitem aos estudantes a vivência de experiências que os defrontem com situações que exijam a mobilização dos saberes teóricos estudados. Isso é importante para a construção de metodologias educativas pertinentes às realidades educacionais presentes em seu contexto cotidiano, principalmente nos campos de estágio obrigatórios e não obrigatórios, momentos nos quais os estudantes têm contato com inúmeras situações que provocam questionamentos acerca da pertinência dos pressupostos teóricos estudados no curso com as realidades vivenciadas.

Segundo Young (2007), a escolarização é um processo complexo, cercado de fatores externos ao ambiente escolar (políticos, econômicos, sociais e culturais) que interferem de forma contundente nos objetivos da escolarização, nos métodos que serão utilizados e nos sujeitos que a ela terão acesso.

Para Bourdieu (2015), a escola, ao ignorar que os estudantes ingressantes são provenientes de classes sociais diferentes e, portanto, com acessos distintos à “cultura”, acentua essas desigualdades.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, p. 61, 2015).

Para Freire (1996) não há como haver ensino sem que o professor assuma uma postura de pesquisa, tanto da sua prática docente como da realidade que o cerca no seu campo de atuação profissional, uma vez

que, para o autor, há uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa ao ponto de afirmar que o ensino sem a pesquisa torna este dissociado irremediavelmente da realidade e, conseqüentemente, vazio de significado e significância para seus participantes.

Portanto, a elaboração do TCC torna-se um exercício de imersão nas temáticas emergentes no campo educacional, proporcionando ao estudante da graduação a possibilidade de experimentar a pesquisa como instrumento de reflexão sobre as problemáticas educacionais abordadas no decorrer do curso, nas diversas disciplinas e ou campos de estágio. Ao destacar um tema de interesse durante esse percurso, o estudante de graduação terá que buscar autores que auxiliem o diálogo com a temática escolhida, possibilitando-lhe proceder à análise do tema e produzir possíveis alternativas reflexivas às problemáticas abordadas.

2 Materiais e métodos

Tendo em vista os objetivos deste estudo, realizou-se uma pesquisa exploratória, subsidiada por um levantamento bibliográfico, dos Trabalhos de Conclusão de Curso no período de 2015 a 2018 no Curso de Pedagogia. É importante destacar que, inicialmente, o período de abrangência da pesquisa era de 2011 a 2018, no entanto, com a suspensão das atividades letivas presenciais em todo o território nacional devido à prevenção da contaminação pelo COVID-19, a pesquisa precisou ser redimensionada.

Para a realização do mapeamento dos TCCs, referentes ao período definido para a pesquisa, foi necessária a solicitação de autorização ao setor de arquivamento do UNESC, para a separação e disponibilização do material para a análise e fichamento. Os TCCs foram disponibilizados na Biblioteca Ruy Lora para que as pesquisadoras tivessem acesso ao material. Ressalta-se que todo o fichamento foi realizado no ambiente da biblioteca tendo em vista a impossibilidade de o material ser retirado da instituição.

Os TCCs foram separados por ano de entrega pelos estudantes concluintes de pedagogia para que o pesquisador e o aluno bolsista de iniciação científica realizassem o fichamento dos trabalhos, objetivando identificar informações gerais (ano de conclusão, autor, título do trabalho) e outras mais específicas como: foco temático;

problema ou objetivo do estudo; referencial teórico; procedimentos metodológicos e resultados obtidos.

Após a realização do fichamento descrito acima, as informações coletadas foram organizadas em planilhas e tabela, expondo, de forma objetiva, todos os aspectos destacados no parágrafo anterior. É importante salientar que em todas as categorizações foram realizadas análises que priorizaram os objetivos de investigação e os paradigmas epistemológicos da pesquisa.

Ressalta-se, ainda, que a opção utilizada neste trabalho se pautou pela análise em categorias temáticas conforme os estudos realizados por Fiorentini (2002) apud Andreatta e Allevato (2020) que apresentam diversas formas de categorização ou organização dos trabalhos acadêmicos a serem mapeados: “pela metodologia da pesquisa utilizada, pelo referencial teórico, pelos objetivos de investigação ou pelos paradigmas epistemológicos da pesquisa, entre outras possibilidades”. (FIORENTINI (2002) apud ANDREATTA; ALLEVATO, 2020).

Indo ao encontro das indicações apresentadas no trabalho descrito por Andreatta e Allevato (2020), optou-se por categorizar as análises em focos e subfocos temáticos.

[...] essa forma de organização exige que se identifique, para cada trabalho, o foco principal da investigação. Esse processo não é simples ou direto, pois acontece de forma indutiva e, às vezes, dedutiva, exigindo ajustes individuais (para cada estudo) e grupais (envolvendo um conjunto de estudos). A vantagem é que as categorias construídas emergem do material sob análise e não da literatura propriamente dita, embora, neste processo, o diálogo com a literatura e outras formas de classificação seja conveniente e necessário. (FIORENTINI apud ANDRETTA; ALLEVATO, 2020, p. 76).

De acordo com a metodologia para o mapeamento dos trabalhos acadêmicos praticada e descrita por Fiorentini (2002), optou-se por também iniciar com o destacamento das informações gerais de cada trabalho, como: ano da elaboração, autor e título do trabalho. Após, passou-se para a coleta de informações mais específicas, como: foco temático, objetivos do estudo, referencial teórico, procedimentos metodológicos adotados e resultados obtidos.

O mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes do curso de Pedagogia proporcionou uma aproximação ímpar com as temáticas desenvolvidas pelos estudantes, as quais

passa-se a apresentar no capítulo seguinte deste artigo, evidenciando os focos temáticos e subfocos dos trabalhos analisados e demais reflexões suscitadas.

3 Discussão dos resultados

Durante a leitura dos trabalhos para o mapeamento dos dados propostos nesta pesquisa, observou-se que, em alguns casos, não foi possível a identificação de informações mais específicas, como: objetivos do estudo, referencial teórico e resultados obtidos. Dos 57 trabalhos fichados e analisados, 03 deles não explicitaram os objetivos do estudo proposto, no entanto, é necessário afirmar que durante a leitura do trabalho foi possível deduzir os objetivos que nortearam a pesquisa. No que diz respeito aos resultados alcançados, 04 trabalhos não descreveram os resultados obtidos pelo estudo que empreenderam e 01 dos trabalhos apresentou apenas um referencial teórico durante toda a explanação do tema. Pode-se afirmar, portanto, que 14% dos trabalhos mapeados apresentaram inconsistências teórico-metodológicas ou careceram de maior cuidado no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com os estudos de Fiorentini (2002) e Andreatta (2020), há várias possibilidades de organização ou categorização dos trabalhos mapeados, no entanto, optou-se por priorizar, neste artigo, a apresentação das análises por meio da organização temática, destacando focos temáticos e, a partir destes; destacar subfocos emergidos durante a leitura dos trabalhos, conforme pode-se verificar na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de Trabalhos por Foco Temático

Foco Temático	Trabalhos
Estudos na Educação Infantil	16
Estudos no Ensino Fundamental	04
Estudos na Educação Inclusiva	09
Estudos na EJA	05
Estudos na Educação Prisional	03
Estudos Teóricos no Campo Educacional	16
Educação Ambiental	03

Fonte: Categorização realizada pelos pesquisadores, 2019.

Pode-se observar na tabela acima que foi possível identificar, nos 57 trabalhos analisados, 07 focos temáticos que contemplam uma considerável área de conhecimentos do campo educacional. Ressalta-se que mais de 50% dos trabalhos concentram-se em dois focos temáticos: Estudos na Educação Infantil, com 16 trabalhos, e Estudos Teóricos no Campo Educacional, também com 16 trabalhos. Nos Estudos na Educação Inclusiva foram identificados 09 trabalhos, demonstrando ser, também, uma área de forte interesse entre os estudantes. Os Estudos na Educação de Jovens e Adultos contam com 05 trabalhos, no Ensino Fundamental foram identificados 04 trabalhos e as áreas de Educação Ambiental e Educação Prisional contam com 03 trabalhos cada uma.

De acordo com os estudos de Andreatta (2020), propôs-se o desenvolvimento de uma discussão contextualizada em cada um dos 07 focos temáticos “categorizados no trabalho e não necessariamente uma abordagem específica de todos os trabalhos”.

Na tabela a seguir, apresentam-se os focos temáticos, subfocos, autores e ano de elaboração dos trabalhos, dos quais passa-se a descrição das análises realizadas.

Tabela 2 – Distribuição dos Trabalhos por Focos Temáticos, Subfocos, Autores e ano de elaboração no UNESC – Campus Colatina

FOCO TEMÁTICO	Nº	SUBFOCO	Nº	AUTORES
Estudos na Educação Infantil	16	Musicalização	02	Stelzer (2015) Brunhara (2017)
		Educar, cuidar e brincar	10	Carvalho (2015) Nunes (2016) Correa (2016) Benedito (2016) Portugal (2016) Silva (2017) Brito (2017) Gonçalves (2018) Medeiros (2018) Coutinho

				(2016)
		Família e Escola	02	Rufino (2015) Souza (2016)
		Agressividade	01	Costa (2015)
		Dificuldade de Aprendizagem	02	Lyrio (2015) Tavares (2018)
Estudos no Ensino Fundamental	04	Alfabetização	01	Hungaro (2015)
		Ensino da Matemática	01	Salomão (2016)
		Formação de leitores	01	Muniz (2017)
		Uso de tecnologias	01	Seibel (2017)
Estudos na Educação Inclusiva	09	Papel da família	01	Berti (2015)
		Transtornos globais do desenvolvimento	04	Sousa (2015) Marques (2016) Moraes (2016) Rigoni (2018)
		Libras	01	Martins (2016)
		Práticas de alfabetização	01	Rodrigues (2015)
		Uso de tecnologias	01	Casotti (2018)
		Deficiência Visual	01	Martins (2018)
Estudos na EJA	05	Metodologia de ensino	03	Rui (2016) Rissi (2017) Schmith (2017)
		Alfabetização	02	Santos (2017) Carvalho (2018)
Estudos na Educação Prisional	03	Práticas educativas	03	Wotekoski (2015) Timm (2016) Oliveira (2017)
Estudos Teóricos no Campo Educacional	16	Papel da Família no desenvolvimento cognitivo	02	Wlig (2015) Kapitzky (2015)
		Violência Escolar	04	Silva (2015) Teixeira (2015) Thomazi (2017) Pagung (2017)
		Formação de Professores	03	Pianna (2016) Drago (2016) Brunelli (2018)
		Avaliação da Aprendizagem	01	Santos (2016)

		Aplicação da Lei 10.639/2003	01	Barcellos (2016)
		Diversidade sexual e escola	01	Carneiro (2016)
		Pedagogia empresarial	01	Rodrigues (2016)
		Saúde do professor	01	Dias (2016)
		Indisciplina	02	Auer (2017) Vassoler (2018)
Educação Ambiental	03	Ecologia e educação e as práticas educativas escolares	03	Santos (2015) Santos (2017) Fontana (2017)

Fonte: Dados de pesquisa dos autores, 2020.

Em relação ao primeiro foco temático, que abrange os Estudos na Educação Infantil, foram agrupados 05 subfocos e percebe-se que houve uma predominância maior de trabalhos em relação a um subfoco, sendo este denominado “Educar, cuidar e brincar”, por englobar trabalhos que propuseram o estudo da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e aspectos relacionados aos conceitos de “cuidar” e “educar” nesta etapa, que nos remetem ao tripé conceitual preconizado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil publicadas pela Resolução CNE nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Esse subfoco contou com 10 trabalhos apresentados, sendo 05 deles no ano de 2016 e, destes, destaca-se o de Portugal (2016), intitulado “O Lúdico na educação Infantil: o brincar tecendo fios de aprendizagem”, que propõe pesquisar a importância do lúdico como ferramenta facilitadora do processo ensino e aprendizagem, e conclui que a utilização do conceito do lúdico como ferramenta metodológica está atrelada à concepção que o professor assume ao elaborar seu planejamento. Os demais subfocos foram agrupados com temas relacionados a “Musicalização”, “Família e Escola” e “Dificuldades de Aprendizagem”, todos com 02 trabalhos cada e o subfoco “Agressividade”, com 01 trabalho.

É importante ressaltar que nos referenciais teóricos do foco temático “Estudos na Educação Infantil” foram citados 108 autores pelos estudantes. Para a pesquisa do foco temático em análise, ganhou destaque a fundamentação legal por meio de resoluções, leis,

decretos, portarias e demais normativas pertinentes ao tema tratado, presentes em 90% dos trabalhos.

O foco temático Estudos no Ensino Fundamental conta com 04 subfocos nas áreas de “Alfabetização”, “Ensino da Matemática”, “Formação de Leitores” e “Uso de Tecnologias”, e cada um deles com 01 trabalho. Em todos os subfocos sobressaíram discussões relacionadas aos aspectos metodológicos, propondo reflexões que apontassem estratégias mais pertinentes para o alcance dos objetivos propostos na alfabetização de crianças até o 3º ano do fundamental, no ensino da matemática por meio de jogos do 1º ao 5º, na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental e no uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Dos trabalhos constantes neste foco temático, destaca-se o do subfoco “Uso de Tecnologias”, em função do momento exponencial da discussão dessa temática em função da suspensão das aulas presenciais em todos os níveis e etapas da educação básica e superior, como medida de prevenção à contaminação pelo COVID-19⁵. O trabalho apresentado por Seibel (2017), intitulado “O olhar docente sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino fundamental: realidades e possibilidades” propõe analisar de que modo ocorre o uso de tecnologias de informação e comunicação dentro do âmbito escolar, demonstrar suas potencialidades e restrições quanto ao uso pedagógico e refletir sobre a importância de um profissional preparado e capacitado para seu uso. O referido trabalho conclui que existe a necessidade de mobilização

⁵ A doença se caracteriza por uma pneumonia que pode evoluir para complicações respiratórias de acordo com a condição de saúde do infectado, podendo chegar a óbito se a doença evoluir para sua forma mais grave e dado o tempo de recuperação prolongado dos que precisam ser tratados em Unidades de Terapia Intensiva, que, em média, chega a 21 dias de internação. Como estratégia prioritária no combate à disseminação do COVID-19, a OMS (Organização Mundial da Saúde) propõe o isolamento social das populações dos países que tenham identificado a contaminação comunitária, que se caracteriza pela transmissão entre as pessoas de forma que seja impossível identificar o transmissor do vírus. É importante destacar que os municípios reeditam, por meio de decretos municipais, as medidas definidas nos decretos estaduais, como tem sido a realidade do município de Colatina, o qual tem pautado suas ações no combate à disseminação da COVID-19 nas normativas estaduais. Portanto, desde o dia 17 de março, as unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Colatina estão com as atividades letivas presenciais suspensas.

dos gestores públicos para a inserção de equipamentos adequados para as aulas, bem como formação continuada para os professores.

Em relação aos autores buscados para a pesquisa dos trabalhos neste foco temático, encontrou-se 29 autores e dentre os mais citados estão Freire, utilizado em 02 trabalhos, e legislações regulatórias relacionadas a essa etapa da educação básica, que constam em todas as pesquisas.

O foco temático Estudos na Educação Inclusiva conta com 06 subfocos em “Papel da Família”, “Libras”, “Práticas da Alfabetização”, “Uso de Tecnologias” e “Deficiência Visual”, todos com 01 trabalho em cada tema, e “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, com 04 trabalhos, totalizando, neste foco temático 09, trabalhos. Dos 04 trabalhos mapeados no subfoco de “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, 02 deles trataram sobre autismo, 01 sobre hiperatividade e 01 sobre transtorno de conduta. Nesse foco temático percebeu-se uma predominância de trabalhos envolvendo a pesquisa sobre os transtornos globais do desenvolvimento, que nos aponta ser esta uma área de forte interesse dos estudantes. O trabalho apresentado por Sousa (2015), intitulado “O autismo e as práticas educativas: desafios encontrados pelos professores em uma escola da rede municipal de ensino de Colatina-ES” destaca-se pela abordagem prática do tema em relação ao trabalho docente, em que objetiva conhecer na prática como são encaminhadas as situações relacionadas à educação do indivíduo com autismo; refletir sobre a ação realizada; compreender as ações pedagógicas especificamente no tratamento do autismo e buscar outras metodologias que possam potencializar a prática existente nessa instituição. O referido trabalho concluiu que é necessário manter atualizadas as informações e metodologias pedagógicas para que assim tenham maior aplicabilidade e a escola deve buscar o envolvimento da família/escola na troca de informações e planejamento de ações para o desenvolvimento do aluno. Em relação aos autores buscados para a pesquisa dos trabalhos neste foco temático, encontrou-se 69 autores.

O foco temático Estudos na Educação de Jovens e Adultos conta com 05 trabalhos agrupados em 02 subfocos: “Metodologias de Ensino” e “Alfabetização”. Nos dois subfocos percebe-se uma ênfase maior na investigação dos métodos que os profissionais da educação

efetivam em salas de aula, contando com 03 trabalhos nessa área e 02 trabalhos na área da alfabetização. O trabalho apresentado por Schmith (2017), intitulado “Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social”, destaca-se por buscar compreender as possibilidades concretas de transformação social na vida dos estudantes que buscam o retorno aos estudos e ou iniciam os estudos nessa modalidade. O referido trabalho aponta que o cumprimento e ou continuidade do percurso educativo é fundamental no processo de mudança das condições objetivas de vida desses sujeitos. Com 31 autores mencionados, Paulo Freire é o mais citado nos trabalhos, por apresentar uma metodologia centralizada no aluno.

O foco temático Estudos em Educação Prisional possui apenas um subfoco nos trabalhos mapeados, intitulado “Práticas educativas”, o que nos remete à importância do planejamento e à organização da dinâmica dos processos de aprendizagem nessa área da educação, principalmente no que diz respeito à realidade do educando que está encarcerado.

Destaca-se o trabalho de Oliveira (2017), que ressalta a importância da educação como ressocialização do detento, principalmente na questão de inserção no mercado de trabalho ou em um curso superior em uma futura liberdade. A autora sugere que haja cursos de formação específica na área de educação prisional, para uma eficácia maior nesse tipo de educação, e que sejam ofertados estágios para os acadêmicos de pedagogia que se interessam nessa área, ampliando, assim, o campo de trabalho. Em relação aos autores buscados para a realização da pesquisa, contabilizou-se 22 autores citados.

Em relação ao penúltimo foco temático, que abrange os Estudos Teóricos no Campo Educacional, foram organizados 09 subfocos e percebeu-se que houve uma predominância maior de trabalhos em relação ao subfoco denominado “Violência Escolar”, com 04 trabalhos. Ao considerar que o subfoco “Indisciplina” se aproxima desse anterior, tem-se em discussão 06 trabalhos que abordam problemáticas relacionadas a comportamentos violentos e ou que geram violência dentro do ambiente escolar. Pode-se afirmar, portanto, que essa temática traz preocupações aos estudantes uma vez que buscaram, em seus trabalhos, compreender melhor a

questão e encontrar alternativas para construir outras práticas dentro do ambiente escolar. Os demais subfocos foram agrupados com temas relacionados à “Formação de Professores”, com 03 trabalhos, “Papel da Família no Desenvolvimento Cognitivo”, “Avaliação da Aprendizagem”, “Aplicação da Lei 10.639/2003”, “Diversidade Sexual na Escola”, “Pedagogia Empresarial” e “Saúde do Professor”, todos com 01 trabalho cada, totalizando 16 trabalhos nesse foco temático.

Dentre os trabalhos mapeados no subfoco “Violência Escolar”, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Thomazi (2017), intitulada “Criança em situação de direitos violados: estratégias de intervenção da equipe escolar”, que aborda, pelo prisma da garantia de direitos, a questão da violência cometida contra a criança e o adolescente, tendo como objetivos a apresentação de estudos e informações que possibilitem aos profissionais da educação a análise dos tipos de comportamentos, ações e sintomas para perceber quando uma criança/adolescente é vítima de violência sexual ou negligência.

Destacaram-se, também, em função da originalidade dos temas abordados, os trabalhos de Carneiro (2016) e Dias (2016), que apresentaram, respectivamente, as pesquisas intituladas “Diversidade Sexual no Contexto Escolar: impasses e desafios” e “O Professor, Condições de Trabalho e os efeitos sobre sua saúde”. Em relação aos autores buscados para a pesquisa dos trabalhos nesse foco temático, encontrou-se 178 autores.

O foco temático Estudos em Educação Ambiental dispõe de 03 trabalhos com subfoco em “Ecologia e educação e as práticas educativas escolares”, que debatem sobre os assuntos vinculados à metodologia, ao preparo da escola do meio rural em correlação com as escolas do meio urbano, e a perspectiva de mudanças comportamentais do homem com o meio ambiente. Tendo 35 autores citados, além de leis e manuais próprios norteadores para a eficácia na implementação dessa educação nas escolas, o que mais se destaca é o Manual da Escola Sustentável 2013, responsável por guiar as instituições de forma a contribuir significativamente para o desenvolvimento crítico do pensamento e ação do educando frente à questão do meio ambiente. Dentre os trabalhos mapeados nesse subfoco, destaca-se o de Santos (2015), que aponta a Educação Ambiental como área do conhecimento essencial para capacitar os

sujeitos, sensibilizar e possibilitar mudanças sociais e sustentáveis em prol do meio ambiente. O seu objetivo, além de fazer com que haja compreensão das dificuldades que a Educação Ambiental, enfrenta durante um longo processo de aceitação e compreensão, nos instiga a refletir sobre a realidade ambiental.

Conclusão

Em relação aos temas abordados nos artigos, pode-se afirmar que nos Estudos em Educação Infantil percebe-se uma preocupação maior em pesquisar a importância do lúdico, por ser uma metodologia prazerosa, que instiga o aluno a aprender e a socializar-se. Por meio do estímulo à imaginação e à ludicidade, a criança desenvolve-se de forma que as experiências sensoriais e sociais sejam importantes vetores de construção de significados.

Os Estudos da Educação Inclusiva apontam para a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento do aluno, bem como as poucas soluções encontradas para a melhoria no processo de ensino do educando sem a concretização dessa parceria. É um assunto de interesse dos graduandos, contando com 09 trabalhos nessa área de conhecimento.

No foco temático Estudos Teóricos no Campo Educacional, a indisciplina e a as situações de violência, de forma geral, se tornam as principais preocupações dos futuros profissionais da educação, uma vez que um ambiente com turbulências atrapalha não só o rendimento pessoal do aluno que está praticando a indisciplina, mas toda a sala de aula.

Nos Estudos da Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação Prisional, pode-se fazer um paralelo apontando a questão metodológica como interesse principal na investigação dessas áreas do conhecimento. A falta de formação profissional mais específica nessas áreas e o baixo investimento de políticas públicas resultam em uma precária taxa de sucesso nesses setores.

Então, conclui-se que a partir dos dados discutidos neste trabalho em todos os focos temáticos mapeados, detectou-se maior destaque de um assunto em comum, qual seja, as práticas educacionais utilizadas pelos profissionais da educação. Outro ponto que merece destaque é a diversidade de temáticas que suscitam o

interesse dos estudantes de graduação em Pedagogia, com especial enfoque nas discussões na área da Educação Infantil e Educação Inclusiva, com o maior número de trabalhos. Portanto, aponta-se, a partir do mapeamento realizado, a necessidade de estimular a pesquisa em outras áreas de conhecimento da Pedagogia, especialmente as ligadas à atuação docente nas áreas de gestão da política pública da educação, que não conta com nenhum trabalho entre os pesquisados neste mapeamento.

Referências

ALLEVATO, Norma Suely Gomes. O Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que Através da Resolução de Problemas. **Anais... III SERP**, 2014. V. único, p. 1-4.

ANDREATA, Cidimar. **Aprendizagem matemática através da Elaboração e Resolução de Problemas em uma Escola Comunitária Rural**. 2020. 203f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2020.

ANDREATA, Cidimar; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Aprendizagem matemática através da Elaboração e Resolução de Problemas em uma Escola Comunitária Rural. **Educação Matemática em Debate**, v.4, n. 10, p. 1-23, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

CARNEIRO, Carlos Augusto. **Diversidade sexual no contexto escolar: impasses e desafios**. 2016. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2016.

DIAS, Paloma de Souza. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. 2016. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2016.

FIORENTINI, D. Mapeamento e balanços dos trabalhos do GT-19 (Educação Matemática) no período de 1998 a 2001. In: 25ª Reunião Anual. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, **Anais...** Caxambu, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: http://www.uerj.br/emenped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/mapeamento.pdf Acesso em: 03 de nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, Marli E.A.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 de jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 de jul. 2019.

MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Programa Proinfância**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

OLIVEIRA, Francieli da Silva. **A importância do profissional da educação no ambiente prisional**. 2017. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2017.

PORTUGAL, Barbara. **O lúdico da Educação Infantil: o brincar tecendo fios da aprendizagem**. 2016. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2016.

SANTOS, Ana Paula Borges dos Reis Queiroz; SANTOS, Elane Gomes dos. A influência de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. **Brasil Escola**, 2020. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-paulo-freire-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-jovens-adultos.htm>> . Acesso em: 14 de jul. de 2020.

SANTOS, Naiara Pereira dos. **Educação Ambiental: a sensibilização ecológica na educação**. 2015. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2015.

SCHIMIDT, Valquiria. **Educação de Jovens e Adultos como transformação social**. 2017. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2017.

SEIBEL, Tchayene. **O Olhar docente sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino/aprendizagem de alunos de ensino fundamental: realidades e possibilidades**. 2017. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2017.

SOUZA, Kerlley Silva de. O autismo e as práticas educativas: desafios encontrados pelos professores em uma escola da rede municipal de ensino em Colatina/ES. 2015. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação - Centro Universitário do Espírito Santo. Colatina.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMAZI, Marcela Armínio. **Crianças em situação de direitos violados: estratégias de intervenção da equipe escolas**. 2017. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Colatina, 2017.

UNESC – Centro Universitário do Espírito Santo. **Regulamento do trabalho de conclusão de curso – TCC**. Colatina: UNESC, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE O SEU PAPEL NESSE CONTEXTO

Karine de Abreu Melo¹
Kalline Pereira Aroeira²

A educação infantil no Brasil é relativamente recente. Apesar das iniciativas na área, que ocorreram há pouco mais de cem anos, o atendimento à criança em creches e pré-escolas apresentou um crescimento significativo nas últimas décadas. Sendo assim, são marcos importantes desta história: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, que possui como argumento principal o acesso à educação nos primeiros anos de vida, uma vez que a educação é um direito social e um pré-requisito fundamental ao exercício pleno dos demais direitos.

A tendência predominante no Brasil, até os dias atuais, é a de que a creche é destinada primordialmente à camada mais popular, e isso fica comprovado na própria etimologia da palavra, que, conforme Oliveira et al., (2011) vem de manjedoura, remetendo-nos à ideia de humildade. Esse fato mostra claramente a discriminação imposta a esta instituição desde os primórdios. A creche criada na França³, em meados do século XVIII, tinha por objetivo atender crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas, porque seus

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, UNIUBE. Gestora Escolar da Rede Municipal de Educação da Serra (ES).

² Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), Mestrado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). É professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação e pesquisadora do GEPEFE-FEUSP.

³ As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos são, originalmente, francesas. A escola de principiantes ou Escola de Tricotar, criada por Oberlin, em 1769, na Paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido identificada como a primeira (KULHMANN JR., 2001, p. 5.).

pais/familiares eram operários das indústrias, ou eram órfãos/abandonadas. Sendo assim, a própria origem da creche tem um sentido de assistência, de política emergencial. Ela surge com o objetivo de atender a uma camada da população, crianças pobres, filhas das mães trabalhadoras, e assim segue até os dias atuais, principalmente na periferia brasileira. Mesmo tendo esse caráter de assistência, as creches já surgem na Europa com uma perspectiva educativa, formadora de hábitos e atitudes. Desse modo, a origem das creches foi marcada por uma imagem excludente e discriminatória, sendo considerada como equipamento para pobres (KULHMANN JUNIOR,1998).

No entanto, as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas “jardins de infância”, consideradas o símbolo do progresso na Europa, cujo termo pedagógico era amplamente utilizado nos discursos, o que as diferenciava dos asilos e creches populares.

Educadores concordam que as creches possuíam somente caráter assistencialista antes da Constituição de 1988, além de atender a uma demanda de cuidados para uma camada mais pobre da população. No Brasil, a criança, até a década de 1980, não foi objeto de educação por parte do Estado e, quando havia atendimento, foi sob a figura do amparo/assistência, e não do direito.

Kulhmann Junior (1998) afirma que existia uma ideologia na França ao atender a camada de crianças mais necessitada da população, pois elas eram necessárias para que o sistema capitalista continuasse a crescer. Sabendo que a mortalidade infantil era alta, era necessário garantir a mão de obra no momento da revolução industrial. Sendo assim, as creches forneciam alimentos e remédios para que as crianças crescessem e ficassem vivas até a idade apta para o trabalho.

Na realidade brasileira, o assistencialismo excludente marca sua origem das creches no Brasil, contribuindo para a manutenção de uma política de não investimento nessas instituições. Somente após a Constituição de 1988, a Educação Infantil se torna parte da escolarização brasileira, mesmo assim, sem a obrigatoriedade, deixando claro que ela seria utilizada pelas camadas mais populares, que necessitam de um lugar que tome conta de forma assistencialista de suas crianças menores. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e

Bases, foi garantida não só a manutenção do cuidar e brincar, mas também a escolarização para essa etapa da Educação Básica.

Em uma sociedade desigual como a nossa, o atendimento à infância é desigual. Apesar de todas as crianças passarem pela fase da infância, suas histórias de vida são diferentes, portanto não existe a criança, e sim crianças, determinadas historicamente. Sendo assim, não há uma prática educativa única, mas várias, que consideram especialmente a classe social a qual a criança pertence, como também as imagens que se constroem socialmente desses sujeitos (QVORTRUP, 2011).

Dessa forma, a realidade das crianças brasileiras mostra que a imagem de uma infância universal foi promovida pelas camadas dominantes, baseada em um modelo padrão e ideal de infância e de criança. As crianças pequenas das classes populares não receberam e nem recebem os mesmos cuidados e educação que as da elite (KRAMER, 2001).

A década de 30 foi um marco no Brasil, devido às modificações políticas, econômicas e sociais. O aumento e diversificação da produção industrial provocaram o surgimento de novos grupos econômicos, como a nova burguesia urbana, a ampliação da classe média, e o surgimento de um proletariado industrial oriundo da zona rural, os quais são marcos importantes na nova configuração da sociedade.

Com a ditadura do Estado Novo, foram criadas instituições para atender à infância, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. A concepção de infância, naquele momento, era a de que ela precisava ser protegida. Sendo assim, tratava-se de proteger, tutelar, salvar uma infância que se considerava abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo Estado, assim como reafirma a tese de Kulhmann Jr. (1998, p. 183): “[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros”.

Na década de 40, foi criado o Departamento Nacional da Criança, pelo Ministério da Saúde, tendo como atribuição coordenar todas as iniciativas voltadas para as crianças, maternidade e adolescência. Segundo Montenegro (1999), também se inicia a política internacional dos organismos multilaterais voltada para o terceiro mundo: os planos para a comunidade do terceiro mundo, que foram idealizados e implantados por organizações internacionais, como o Fundo das

Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Fundo das Nações para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com o objetivo de combater a miséria (MONTENEGRO, 1999; ROSEMBERG, 2002).

Nas décadas de 1960/1970, a visão perversa de Educação Infantil encontra no Brasil a Ditadura Militar, que contribuiu para a ideologia da Doutrina da Segurança Nacional, cuja meta era o combate à pobreza e a preparação da criança para servir à pátria (KRAMER, 2001).

O Brasil, apesar dos indiscutíveis avanços na Educação Infantil nos últimos anos, ainda é um dos países que apresenta os maiores índices de desigualdades entre a população no mundo (CORBUCCI, 2011).

Sendo assim, o discurso do Estado brasileiro, ao longo dos últimos anos, tem se dado, na prática, através de programas de intervenção, que objetivam ajudar os mais necessitados. Aliadas a essa perspectiva, acompanhando tendências históricas, tais políticas objetivam resguardar a sociedade dos males da pobreza e prevenir a marginalização. Porém o atendimento à criança pequena e à população em geral precisa contemplar a perspectiva do direito e não somente a de políticas focais, de baixo custo e principalmente de curto prazo. Diante disso, pontuam Rossetti-Ferreira *et al.* (2002, p. 90):

As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem, porém, ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

Em uma sociedade desigual como a nossa, o atendimento à infância se torna desigual, sobretudo porque, apesar de todas as crianças do mundo passarem pela fase da infância suas histórias de vida são diferentes.

Ariés (1981) afirma que a representação moderna de infância é dupla e contraditória. Às vezes, é representada de forma inocente e graciosa; outras, é representada por um ser imperfeito e incompleto, precisando, portanto, de educação e moralização dada pelo adulto. Nesse sentido, uma dupla atitude com relação às crianças era:

preservá-las da corrupção do meio por serem inocentes e, ao mesmo tempo, prepará-las e formá-las, para o futuro, desenvolvendo seu caráter e sua razão. Sendo assim, as noções de inocência e de razão não se opõem, mas se complementam, formando o conceito de natureza infantil. Todavia o que está por trás desse conceito é a representação de uma criança única, universal, o que corresponde a uma imagem abstrata que tipifica a criança burguesa.

A promulgação da Constituição de 1988 representou um momento de grande participação da sociedade e do governo na afirmação dos direitos da criança e, entre eles, o direito à educação infantil, incluído no inciso IV do artigo 208, o qual explicita que: “O dever do Estado com a educação será efetivado [...], sendo assim, a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (VASCONCELLOS *et al.*, 2003 p. 237).

A Constituição representou um grande avanço para a sociedade, tendo em vista que a partir dela as crianças passaram a ter garantida a sua cidadania. Além disso, a LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu a educação da criança pequena como primeira etapa da educação básica, decisão importante, em que se garantiu para a educação infantil um novo *status*: cuidar e educar a criança pequena complementando a ação da família e da comunidade. Porém, apesar da grande importância dada à criança pequena ao reconhecê-la como sujeito de direitos, o estado não tinha a obrigatoriedade de oferta.

A LDB, sancionada em dezembro de 1996, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, cuja função é o cuidar e o educar de forma integrada. Sendo assim, coloca a criança como sujeito de direitos ao desenvolvimento integral, portanto a uma educação desde o nascimento, necessitando de uma estrutura social ampla que complemente a ação da família. A lei também estabelece que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (SAITTA, 1998).

Dessa forma, a LDB de 1996 estrutura a educação nacional, na qual a Educação Infantil compõe a primeira etapa. A ampliação da Educação Infantil vem sendo gradativa e significativa nos últimos anos. Esse movimento faz emergir a compreensão da importância do atendimento educacional nessa faixa etária pelas famílias e pela

sociedade, que começam a compreender a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento humano.

Apesar de mais um século de história, somente no fim do ano da década de 1980 a Educação Infantil ganhou reconhecimento constitucional com a política de atendimento à primeira infância. A Constituição de 1988 regularizou o atendimento da Educação Infantil em duas etapas – creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), constituindo-a como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006), e regulamentou a educação o atendimento para essa etapa pois, “[...] reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional” (BRASIL, 2006, p. 30).

Todavia a sua vinculação aos sistemas de ensino não promoveu a superação da concepção assistencialista que ainda paira sob as práticas educativas que acontecem dentro de um Centro de Educação Infantil (SAITTA, 1998). Nesse contexto, cabe ao Coordenador Pedagógico direcionar ações e atividades formativas para uma educação de melhor qualidade e comprometida com a aprendizagem da criança.

Sabemos que, segundo a LDB (1996), a Educação Infantil integra a primeira etapa da educação básica e é subdividida em: 0 a 3 anos, creche; 4 a 5 anos, Educação Infantil. O fato de a nomenclatura de creche só ser mencionada na subdivisão da etapa pode ser um dos motivos pelos quais ela não seja reconhecida no meio popular como uma instituição educacional.

Faria (2005, p. 22), em um dos seus estudos sobre a pedagogia na Educação Infantil, esclarece:

A Constituição brasileira de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e em 1996 a LDB o sistematiza. A grande novidade e o grande desafio que aparece com a LDB é a junção, na primeira etapa da educação básica, das crianças de 0-3 anos com as de 4-5 anos: duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes, junção também dos direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos.

Sendo assim, a primeira infância ganha visibilidade, vinculando as creches aos sistemas de ensino, intensificando-se as publicações acadêmicas sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil nessa etapa. Todavia, mesmo com a visibilidade da Educação Infantil, a

concepção assistencialista designada a essa etapa não foi superada, mesmo com a incorporação das creches aos Sistemas de Educação. Essa incorporação nos revelou problemas relacionados à inexistência de profissionais preparados para o trabalho e propostas pedagógicas tão distintas (SAITTA, 1998).

Segundo Oliveira (2001), um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas que prioriza o papel do afeto nas relações e que considera o desenvolvimento infantil e valorização dos profissionais da educação foi fortalecido desde então.

No ano de 2009, o MEC lança o Parecer CNE/CECB N° 20/2009, diante dos novos desafios, almejando a reformulação e ressignificação das propostas pedagógicas, objetivando revisitar “[...] conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo” (BARBOSA, 2006, p. 9).

Nesse mesmo movimento de mudança para a Educação Infantil, é estabelecida a Lei Federal n° 12.796/13, que obriga o atendimento dos quatro aos dezessete anos e as metas previstas no PNE referentes à universalização da educação. Todas essas reflexões conduzem para as necessidades dentro da Educação Infantil, e isso inclui seus profissionais, que buscam novas propostas para o seu desenvolvimento profissional (ROSEMBERG, 2003).

A partir da Resolução de 05 de dezembro de 2009, institui-se a estruturação curricular, que considera como eixos norteadores as interações e brincadeiras, para que, a partir delas, as crianças possam experimentar múltiplas experiências relacionadas ao seu próprio conhecimento, das linguagens, dos tempos e espaços, incentivando, assim, o contato com o contexto social e as diferentes culturas. Sendo assim, ao conceber a educação para crianças pequenas, será necessário pensar o processo educativo do Centro de Educação Infantil a partir de suas especificidades, de sua comunidade, muitas vezes transpondo-se a proposta pedagógica indicada pelo sistema de ensino. Tal proposição e articulação deverá ser apresentada pelo Coordenador Pedagógico (SAITTA, 1998).

Há algumas décadas, a Educação Infantil era considerada como de menor importância. Ao longo do tempo, percebeu-se mudança nesse cenário a partir de leis que a efetivaram como parte da educação básica. A Educação Infantil contribui para a criança no desenvolvimento de suas capacidades motoras, afetivas e de

relacionamento social. Desse modo, segundo Vygotsky (1989, p. 148): as experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento e é por meio da experiência social mediada pelo outro, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

Nesse contexto, segundo a LDB 9394/96, a educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e corporais. Sendo assim, é dever da escola contribuir para o desenvolvimento e a realização do ser humano. Considerar a criança no seu desenvolvimento global indica uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidar dela, pois o cuidar e o educar são indissociáveis.

Diante disso, é necessário que os profissionais que atuam na Educação Infantil conheçam o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ocupando um espaço importante na Formação Contínua desses profissionais. Segundo Hermida (2007, p. 289):

Para isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico quanto na formação de seus profissionais, garantindo os direitos básicos à educação e um cuidado atencioso às crianças. Para que isso aconteça de fato, é necessário que haja profissionais habilitados para que esse atendimento seja significativo.

O olhar do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil é um instrumento de identificação das necessidades e movimento do outro (do docente, no caso), assim como as necessidades de interlocução num movimento da prática, e é esse olhar que auxilia o CP na organização das ações formativas (PLACCO, 2006).

Ao pensar a atuação na unidade de ensino infantil nessa perspectiva, ou seja, como espaço mobilizador de saberes para o educador e a criança, essa rede de ensino desafia suas equipes

educacionais a compreenderem a historicidade da criança, concepções implícitas e os seus desafios em face da compreensão do que é ser criança. Desse modo, a criança nesse contexto é definida como:

 Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL,2009a).

É preciso ressaltar que o currículo se mostra como algo dinâmico, elaborado a partir dos sujeitos que estão no contexto escolar, pois deve se constituir como um fazer e aprender coletivo. Dessa forma, o currículo é configurado por uma tensão entre o vivido e o concebido, entre o real e o prescrito, evidenciando que não se pode ter um currículo genuinamente escrito (FERRAÇO, 2005). Por isso, pesquisas que se colocam em diálogo com os atores desse contexto podem contribuir muito para a compreensão dessas realidades.

De modo geral, o contexto pedagógico da educação infantil, assim como as suas propostas formativas e o seu currículo encontram-se, como afirma Barbosa (2016), em processo de construção, buscando-se nesse cenário formar o docente de educação infantil para não reproduzir o estilo e as particularidades dos demais níveis de ensino, respeitando, portanto, os seus processos.

O trabalho pedagógico que acontece nas Unidades de Ensino de educação infantil precisa ser bem planejado e, para que isso aconteça, é necessário haver uma organização do cotidiano. Essa rotina, conforme Barbosa (2006 *apud* VALE, 2012, p. 118), pode ser definida como: uma sequência de atividades do trabalho pedagógico, que possibilite que a criança se oriente na relação tempo-espaço e torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, pois permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização.

Sendo assim, a rotina e o planejamento na Educação Infantil são importantes para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois, quando planejado corretamente, a possibilidade de organizar o dia a dia da instituição, do cuidar, o brincar e o educar serão integrados ao dia a dia das crianças. Portanto o planejamento e a rotina são fatores importantes para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Conforme contribui Barbosa (2006, p. 35), a rotina e o

planejamento são: “[...] Categorias pedagógicas que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir delas, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Dessa forma, a criança consegue dar sequência aos acontecimentos, articular as partes (tempo) para um todo. Freire (1998, p. 43-44) afirma que a rotina é importante para a construção do conceito de tempo na infância, pois “[...] a rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados”. Sendo assim, as Unidades de Ensino de Educação Infantil devem se organizar para buscar uma rotina que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, para sua autonomia e aperfeiçoamento de competências.

Na educação infantil, deve-se respeitar os direitos da criança, promovendo um espaço organizado, adequado e rico em estímulos, planejado e capaz de contemplar as necessidades delas na busca da construção dos saberes e da descoberta do mundo a sua volta. Para que esse trabalho pedagógico na educação infantil aconteça com qualidade, é necessário que ele seja desenvolvido com objetivos. Para Moreno (2007, p. 56), o trabalho pedagógico na Educação Infantil expressa-se na organização curricular que, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, dos materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em cada sala de aula ou fora dela ou em outros espaços pedagógicos.

Sendo assim, o trabalho pedagógico na organização do cotidiano das instituições de educação infantil deve favorecer a “[...] vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto a autonomia e a criatividade infantil” (MORENO, 2007 p. 56).

Conforme analisa Saitta (1998), na proposta pedagógica de trabalho com a Educação Infantil, encontramos elementos únicos que devem ser considerados como conhecimentos primordiais para os profissionais que atuam, para que ela seja construída e aplicada de forma eficaz: as famílias e seus contextos sociais, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre a sua cultura, sobre infância e sobretudo os cuidados que as envolvem. Cabe ao Coordenador Pedagógico perceber se os docentes que atuam em sua unidade de educação infantil possuem os conhecimentos prévios necessários a essa construção de conhecimento, que também poderá ser

apreendido e ampliado dentro da escola por meio da formação contínua oferecida.

Compreendemos a creche como o lócus onde as transformações políticas e sociais atingem de forma latente o público atendido, nesse sentido, o Coordenador Pedagógico que atende a essa etapa deve estar atento à dinâmica de mudanças da comunidade onde a Unidade de Ensino está inserida.

De acordo com Silva (2008), a creche vem se caracterizando ao longo dos anos como um reflexo dos movimentos sociais, um objeto de luta popular por integração urbana. Desse modo,

[...] os movimentos de luta por moradia, transporte público, infra-estrutura dos bairros e a própria luta por creches foram estudados como práticas coletivas desenvolvidas pelas classes populares [...], configurada pela condição dos indivíduos enquanto moradores e consumidores da cidade e determinada pelo conjunto de relações sociais [...] (SILVA, 2008, p. 90).

A creche ainda se configura como o local onde a população com fragilidade social encontra a possibilidade de mudança significativa de papéis sociais dos que por ela são atendidos (SILVA, 2008).

A mudança que ocorreu em 2006, com a Lei Federal nº 11.274, que modificou a LDB, alterou o Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão de crianças aos seis anos. Essa mudança refletiu na organização pedagógica dos profissionais que trabalham na EI, havendo necessidade de uma reorganização pedagógica e dos currículos (KRAMER, 2006).

A proposta curricular da Educação Infantil deve apontar para uma ação educativa que supra as necessidades de aprendizagem, inserindo os princípios de valores éticos e sociais, considerando a criança em sua totalidade, suas potencialidades físicas e emocionais.

Compreendemos que a questão é complexa, pois os Centros de Educação Infantil, encontram-se imersos em realidades distintas, que variam de acordo com o contexto social. Dessa forma, o papel do Coordenador Pedagógico na formação contínua realizada na escola, junto ao professor da educação infantil, deve partir dos desafios encontrados frente a sua realidade (GOMES, 2018).

Desse modo, o Coordenador Pedagógico deverá ter um olhar cuidadoso e atento ao movimento do professor, identificando necessidades da prática pedagógica e de forma que essa interlocução

o auxílio na organização de ações formativas baseadas nessas observações (GOMES, 2018).

Sendo assim, Gomes (2018) afirma que o Coordenador Pedagógico não poderá ignorar as mudanças sociais que ocorrem onde a escola de sua atuação está localizada, pois essas mudanças modificam as demandas e necessidades da comunidade em relação à instituição escolar, sendo necessária uma adequação das ações pedagógicas ao novo cenário apresentado.

Nesse sentido, entendemos que o pedagogo na função de Coordenador Pedagógico é o profissional dentro da equipe escolar que assume a condição de articulador no contexto da coordenação pedagógica. Ele pode favorecer a orientação das atividades pedagógicas, o planejamento coletivo e a gestão democrática, sempre considerando o Projeto-Político-Pedagógico da unidade de ensino na qual está trabalhando (MALVEDES; AROEIRA, 2017).

O Coordenador Pedagógico deve organizar o seu trabalho a fim de que direcione o olhar do professor que atua na educação infantil para a criança em sua totalidade, levando em consideração suas características físicas e suas potencialidades emocionais no ato do planejamento das ações pedagógicas, apontando para uma realidade em que as necessidades de aprendizagem sejam consideradas (GOMES, 2018).

Ainda sobre o papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, assim como a sua atuação e sua formação, a LDB 9.394/1996, no seu artigo 64, estabelece que:

A formação de professores de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Com base na LDB de 1996, para desempenhar a função de Coordenador Pedagógico, nos Centros de Educação Infantil, os profissionais devem ter a formação específica para tal, sendo pedagogos, ou possuam uma formação equivalente em nível de pós-graduação. Essa formação pedagógica contribui para que esse profissional adquira o conhecimento teórico e prático sobre as questões específicas da educação infantil, constituindo-se um profissional que estará em evidência no desempenho pedagógico das

atividades escolares, sendo o agente promotor dessas ações por meio dos docentes, orientando-os e os auxiliando no desempenho de suas práticas (SAITTA, 1998).

Sendo assim, entendemos, como Franco (2008), que a função dos profissionais da Coordenação Pedagógica é como a ação que é manifesta no movimento reflexivo e transformador da práxis docente, para os fins que foram organizados coletivamente. Portanto torna-se responsabilidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil a articulação de ações que tornem indissolúvel o cuidado e a educação, além de potencializar o afeto nas relações, considerando as especificidades da criança, e valorizar e potencializar o trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2001).

Na esteira dessas questões, é válido reconhecer que o trabalho do Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil sempre dialogou com duas questões: a função de preparação para a etapa educacional seguinte e o trabalho exclusivamente com o cuidado e higienização das crianças (OLIVEIRA, 2001).

Contudo, considerando o cenário dos recentes estudos sobre a educação infantil, a educação de crianças é concebida noutra perspectiva, compreendendo-as como sujeitos e produtores de conhecimento, que carecem de uma educação que atenda com especificidade suas necessidades e direitos, em que a história da Educação Infantil e a produção da criança e a sua infância sejam consideradas durante o processo (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2004; SARMENTO, 2002; KRAMER, 1986, 2001). Paralelas a isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) afirmam quanto aos profissionais que atuam na Educação Infantil:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 2006).

Esse quadro sinaliza que o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil deve estar bem preparado com relação a sua formação teórica e prática, de modo a estar bem fundamentado para

ressignificar a práxis pedagógica nessa etapa educacional. Por isso, Saitta (1998, p. 117) alerta-nos:

Quem assume esse papel deve, necessariamente, configurar-se como educador-pesquisador e, portanto, como observador participante da dinâmica do grupo operativo, garantindo a si e aos outros a possibilidade de refletir sobre a experiência e de generalizá-la, tornando homogêneas as modalidades de pesquisa e elaborando sempre novos instrumentos de pesquisa. O seu profissionalismo deve visar à elaboração de instrumentos culturais e profissionais, não à imposição de soluções, de modo que não se criem problemas de representação e de dependência dos educadores em relação a figura do coordenador.

Além disso, por apresentar um contexto educacional muito específico, no que se refere ao cuidar e ao educar, a Educação Infantil requer um conhecimento especializado sobre a infância para que o trabalho seja realizado de forma que a criança seja reconhecida e respeitada como sujeito criança. Nesse cenário, sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, destacamos:

Entende-se que a profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e E.I, suas competências e sentimentos (PEREIRA, 2015, p. 07).

O Coordenador Pedagógico possui a competência de coordenar o tempo/espço da Formação Contínua que acontece na escola, com a finalidade de que as atividades pedagógicas sejam levadas à reflexão pelos docentes. Todavia essa não é uma ação isenta de neutralidade, ela é permeada pelos projetos existentes, no coletivo ou no individual, resistência e adesão. Esses elementos são necessários para que a formação se constitua como um movimento indetermindado pelos envolvidos no processo (DOMINGUES, 2013).

Ao abordarmos sobre o Coordenador Pedagógico e sua atuação na educação infantil, não podemos ignorar a contribuição dos debates sobre como as crianças produzem cultura, como deve ser conduzida a socialização infantil e como suas concepções devem ser consideradas na formação contínua dos profissionais que atuam nesse contexto. Essa intencionalidade na Formação Contínua, a articulação entre a teoria e a prática, deve ser provocada pelo Coordenador Pedagógico. E, para tal função, ele deve estar preparado para conduzir as atividades,

observando as propostas curriculares do sistema de ensino no qual está inserido (GOMES, 2018).

Nesse sentido, no trabalho com as crianças pequenas encontramos elementos únicos que o compõem: o contexto social das famílias, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e os cuidados que os envolvem. Dessa maneira, o Coordenador Pedagógico tem o papel de garantir a organização das ações, a fim de que elas observem o princípio educacional que a legislação estabelece (SAITTA, 1998).

Domingues (2013) afirma ainda que, assumindo o papel de liderança da equipe e tomando o seu lugar de formador em serviço, o Coordenador Pedagógico necessita observar a sua forma de conduzir o projeto formativo, pois, se a postura desse Coordenador for a de apenas controlar e não conduzir e mediar as ações, o clima dentro da equipe pode se tornar desfavorável ao debate e à reflexão.

A partir do momento em que a Educação Infantil se tornou parte da Educação Básica, a partir da LDB/96, tem sido alvo de debates sobre educação de qualidade nas Unidades de Ensino que atendem crianças de 0 a 6 anos. O Parecer CNE/CEB nº 05/09 e as Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil definem como a Educação Infantil deve ser concebida nas propostas pedagógicas nas escolas.

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, p. 2).

Sendo assim, esclarece-se como deve ser a proposta pedagógica das Unidades Escolares de Educação Infantil. No artigo 3º do mesmo documento, encontra-se a definição de currículo para a Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p.1).

Entendemos, com Oliveira (2001, p. 2), a criança como o centro das decisões com relação ao currículo. Essa concepção parte do pressuposto de que:

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das Unidades e à relação com as famílias.

Hoje, a Educação Infantil é reconhecida devido ao valor que possui para o desenvolvimento das crianças, além do impacto dessa etapa para sua vida escolar posterior, uma vez que

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagens nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (BRASIL, 2006, p. 7).

Em razão da Educação Infantil ter uma história recente como etapa da Educação Básica, a formação dos seus educadores precisa traduzir os princípios declarados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010) para que o caráter assistencialista seja superado. Desse modo, reconhecemos que

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem [...] os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Essas especificidades da infância nos remetem à reflexão sobre o atendimento das crianças nos espaços escolares, a sua estruturação, a disponibilidade de materiais, as práticas pedagógicas e suas metodologias, questões importantes para serem tematizadas

na Formação Contínua ofertada aos professores que atuam na Educação Infantil.

O compromisso com a organização da vida escolar na infância necessita de profissionais qualificados e preocupados, que produzam uma ação pedagógica “[...] pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética, e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida” (BARBOSA, 2009, p. 89).

Compreendemos que a atividade docente na educação infantil precisa ser constituída por meio de práticas pedagógicas em que são respeitadas as necessidades e particularidades da faixa etária da criança, refletindo sobre as suas características e necessidades educativas, abandonando as práticas generalistas que são vazias em seus objetivos e não respeitam as peculiaridade de cada nível de escolarização dentro da Educação Infantil, tornando-se muitas vezes sem sentido para as crianças (BARBOSA, 2009). Com essa perspectiva, assumimos que

É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus afazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas (BARBOSA, 2009, p. 88).

O profissional que atua na Educação Infantil constrói seus conhecimentos profissionais também no movimento constante de Formação Contínua dentro da escola, a partir de um processo reflexivo sobre as práticas cotidianas na construção de uma proposta de trabalho que considere as especificidades desta etapa.

Nessa direção, o papel do Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil está relacionado à necessidade se ter um profissional que, por meio de sua coordenação, contribua e participe com a Formação Contínua dos professores, levando-os à reflexão sobre todas as ações pedagógicas (GOMES, 2018).

Sendo assim, compreendemos que um Centro de Educação Infantil em que o Coordenador Pedagógico potencializa os espaços/tempos, a organização escolar, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, em que propõe, acompanha e indaga efetivamente o trabalho, terá maior êxito na proposta da educação infantil, bem como no desenvolvimento das crianças e na oferta de uma educação

que se comprometa com a formação de um sujeito crítico e com a Formação Contínua de seus profissionais.

Referências

- ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei Ordinária) de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 23 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2019.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.16; n.48; set./dez., 2011.
- DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.
- GOMES, Marineide de Oliveira (org). **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos. Ed. Universitária Leopoldianum, 2018.
- HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional no Brasil. **Educ. Soc**, Campinas, v. 39, n. 144, jul./set., 2007.
- KRAMER, Sonia. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória em produção. In: COSTA, Albertina O.; FRANCO, Maria Laura P.B.; MARTINS, Ângela M. (Orgs.). **Uma história para**

contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KULHMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALVERDES, Clara Zandomenico; AROEIRA, Kalline Pereira. Concepções sobre o pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica. In: SILVA, Itamar Mendes et al. (orgs). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.** Curitiba: Appris, 2007.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** Tese 177 p. (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 01 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais...** – Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. As políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, p.65-101, mar. 2002.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.** Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Vanessa Santos do Nascimento Silva¹

Geisa Hupp Fernandes Lacerda²

Resumo

O trabalho que ora é apresentado busca mediar a reflexão de Freire para a educação, descrevendo a sua concepção para promover uma educação pautada na democracia e na inclusão social, objetivando compreender os processos educativos no sentido de corroborar com a construção da democracia na escola tecida à luz de Paulo Freire, visando aos direitos humanos, crendo que por meio de uma educação democrática possa haver mudanças nos paradigmas através do direito à diferença e à justiça social. O presente trabalho, pautado na pesquisa documental e bibliográfica de Freire, embasado nos livros Direitos Humanos e Educação Libertadora e Pedagogia da Autonomia, analisa pistas possíveis a partir da narrativa de coletividade, formação e democratização para que a escola se torne um campo inclusivo e igualitário.

Palavras-Chave: Freire, Educação, Escola.

Introdução

Este trabalho foi tecido a partir do pensamento de Paulo Freire; sua trajetória esboça uma vida trilhada na educação, pautada por um viés político, filosófico, ético, na sociedade, em busca da justiça, da autonomia e da liberdade do sujeito. Na extensão do seu trabalho, a autonomia é um processo que nasce à medida que o sujeito vai se apropriando da sua própria autonomia; logo, esse processo não pode ser vertical, e sim, um processo coletivo, dialógico, traçando uma via de mão dupla entre educando e educador.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário do Espírito Santo – Unesc/Campus Serra

² Docente do curso de licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário do Espírito Santo- Campus II- Serra-ES. Contato: ge.lacerda@hotmail.com.

Nesse sentido, a educação, na perspectiva Freiriana, precisa romper com práticas que levam o sujeito à reprodução de uma sociedade hegemônica.

Sendo assim, o presente estudo pretende revisitar a obra de Freire, buscando tecer que sua epistemologia é crucial para pensar a democracia, no chão da escola, priorizando uma educação qualificada e abrangendo a relevância da coletividade, principalmente, em tempos de Escola sem Partido³, que desqualifica sua produção intelectual para o processo educacional.

Diante do exposto, a pesquisa apresentada tem por objetivo geral, compreender os processos educativos para corroborar com a construção da democracia na escola, tecida à luz de Paulo Freire, visando aos direitos humanos, crendo que por meio de uma educação democrática pode haver mudanças nos paradigmas através do direito à diferença e à justiça social; tencionando os seguintes objetivos específicos, a partir da pesquisa bibliográfica de Paulo Freire: descrever como pode ser promovida a democracia no âmbito escolar; fundamentar as narrativas de inclusão social, pautadas na perspectiva Freiriana.

Diante desse processo, interligado as narrativas contidas nos objetivos à problematização do estudo, proponho a seguinte questão: Qual a contribuição da obra de Freire para a promoção do diálogo democrático, no âmbito escolar, colaborando com a inclusão social?

Ante o exposto, a pesquisa, em sua base metodológica, é fundamentada em estudo documental e bibliográfico acerca do educador Paulo Freire, analisando algumas obras do autor para embasar possíveis pautas que promovam uma educação qualificada e humanizada.

3 [...] uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas”, e expande-se por meio de “memes”, “imagens acompanhadas de breves dizeres”, por “quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos”. Contém estratégias discursivas fascistas através de “analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor”, tratando-o como “um monstro, um parasita, um vampiro” na forma de memes ofensivos, incluindo Gramsci e Paulo Freire. Instalam um “clima de denunciamento” e “um discurso de ódio”. FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 9.

Diante desse processo, o presente trabalho discorre contra o âmbito educacional sem democracia que perpassa pelo viés do autoritarismo e individualismo, promovendo uma escola estática e linear. Sendo assim, a mesma não cumpre seu papel social. A sociedade passa, constantemente, por modificações; logo, a escola precisa acompanhar esse processo; não é possível mais pensar na escola como um espaço isolado, neutro, cujos conteúdos são simplesmente grades obrigatórias e superficiais; o educador precisa gerar, nos indivíduos, a capacidade de criação de pensamentos críticos.

Reafirmamos, nesse processo, a contribuição de Paulo Freire, que defende uma política pautada na utopia, cujo objetivo é conquistar uma educação transformadora que busque, na luta, a conquista pelo sonho, sonho esse que não permita que as práticas pedagógicas sejam neutras, mas, a favor da justiça, da ética, da autonomia tanto do sujeito como da educação. Para Paulo Freire, a democracia que leva à libertação e à emancipação é um processo horizontal, logo, não é um processo que nasce de um dia para o outro, mas sim, um processo que depende do diálogo, da ação coletiva e de decisões de todos envolvidos no processo educacional.

1 Revisão de literatura

“[...]que forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Paulo Freire

Paulo Freire tem um papel fundamental na educação brasileira, em especial entre as décadas de 60 e 70, quando colocou em prática suas experiências pedagógicas, mais especificamente, em regiões do interior do Brasil, conhecidas mais tarde como “método Paulo Freire” (FREIRE, 2010).

Em sua base epistemológica fomentou discussões sobre currículos diferenciados, dando ênfase às realidades dos alunos, para que o processo educativo lhes fizesse sentido, modificando a realidade e o pensamento educacional, no Brasil, e fora dele.

O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu

conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política (FREIRE, 2001, p.26).

Nesse sentido, sua teoria resultou em uma proposta pedagógica avançada de extrema relevância, em que o processo educativo pautado na pedagogia libertadora, tem o fim de alcançar a igualdade social e consciência de seu mundo, num processo dialógico entre educadores e educandos. Ao contrário da educação bancária e conteudista pautada apenas na transmissão e “depósito” de conhecimento, sem ação reflexiva.

Outra grande contribuição que perdura, ainda, hoje, é a construção do processo de letramento e alfabetização, em especial, de jovens e adultos, no qual os conteúdos trabalhados respeitam a história do indivíduo (leitura de mundo), permitindo-lhe a voltar a sonhar e a transformar sua própria vida.

O estudo da linguagem do povo foi um dos pontos de partida da elaboração pedagógica de Paulo Freire, para o que também foi muito significativo o seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro diretor. Através desse trabalho elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, que expôs em 1958. As primeiras experiências do Método Paulo Freire começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, foi convidado pelo presidente João Goulart para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. O golpe militar interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular. Paulo Freire foi preso, acusado de comunista (FREIRE, 2001, p.6).

A epistemologia de Freire (2001) parte do pressuposto de que não existe educação descompromissada, apolítica, neutra. É que cabe ao professor expor aos seus alunos a diversidade de posições políticas e visões de mundo diferentes das suas, mas com liberdade para sonhar seus próprios sonhos. Tendo para esta ação, o educador, uma posição ética e democrática, considerando que os educandos possam divergir do educador, e que nem mesmo a valorização que é dada à dedicação, porque nem ela é neutra. Freire (2001), desenvolve temas como Educação para qualidade, Qualidade da educação, Educação e qualidade de vida, corroborando com esse processo democrático na educação; logo, a qualidade é um conceito ativo, que deve ser construído e reconstruído continuamente. A educação democrática, não pode ser

baseada em uma receita; cada gestor deve permear, no cotidiano, a autonomia, a coletividade para a construção e o desenvolvimento de um ambiente educativo integral e de qualidade.

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos. (FREIRE, 2001, p, 21).

Freire (2001) defende uma educação baseada no aprender para ensinar, para além de um ato egoísta, doutrinador e bancário; assim, o sujeito se apropria do conhecimento à medida que a sua curiosidade é aguçada pelo mediador e esse mediador se torna um pesquisador em busca de desvelar essa curiosidade. É imprescindível, nesse processo de ensinar e aprender, que o contexto histórico do sujeito seja a principal porta de entrada para esse conhecimento, pois, a partir do seu mundo, ele terá capacidade de enxergar outro mundo ao seu entorno.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar, mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo. Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria. (FREIRE, 2001, p, 36).

Segundo Freire (2001), a educação tem como tarefa principal a prática libertadora e progressista, mas sempre pautada na ética que, “vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana, constituindo-se história, como vocação para ser mais”. (Freire, 2001, p. 45). Assim, como qualquer outra função profissional, é fundamental termos conhecimentos dos nossos direitos e cumprir com os nossos deveres, a fim de reconhecer que o trabalho que fornecemos como docente deve ser bem remunerado e passivo de um mínimo de dignidade e respeito, função essa que deve ser

baseada na ética, na responsabilidade e no compromisso pela transformação social, moral, cultural, política e ética dos educandos. Não podemos deixar transparecer nos nossos discursos a irresponsabilidade ética, colocando a culpa de não cumprimos o nosso papel social como educadores, nas ações irresponsáveis e afrontosas da hegemonia. A educação deve levar consigo a responsabilidade, ultrapassando o antagonismo existente entre educação libertadora, responsável e a prática educadora autoritária, antidemocrática e domesticadora.

Isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História (FREIRE, 2001, p. 44).

Educação para Paulo Freire não seria autêntica se não houvesse a tomada de consciência pelo educando de sua realidade social, histórica e cultural. Sem que ele tomasse consciência sobre o que o oprime, o impede de alcançar objetivos e sonhos. E sem a tomada de consciência de quem ele representa, na sociedade, inclusive que somos seres sociais e políticos.

O homem só constrói a si mesmo pela conscientização de seu papel de ser e estar no mundo. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar, podemos destacar: o rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento escolar da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, alunos e comunidade, como atores sociais, que reivindicam sua cidadania, o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar; e a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e de seu posicionamento diante da desigualdade e injustiças sociais (LIMA, 2013, apud LIMA, 2014).

Logo, para que essa consciência crítica, social, econômica e cultural alcance esses sujeitos, é necessário que as escolas assumam, por meio de uma educação dialógica, problematizadora, práticas que os levem a um estímulo reflexivo, movendo-os para a construção e transformação da sua própria existência no mundo. A escola que promove uma educação democrática tem a possibilidade de fomentar essas reflexões e ações pedagógicas, a partir das mudanças metodológicas tradicionais,

pautadas somente em uma educação voltada para o mercado de trabalho. Somente por meio dessa conscientização, o sujeito é capaz de compreender seus direitos como cidadãos na sociedade, bem como no mundo. “A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno.” (LIMA, 2014, p.7).

2 Materiais e métodos

A construção deste trabalho tem como proposta a pesquisa bibliográfica. Diante do exposto, a pesquisa requer tempo e atenção, pois trata-se de uma investigação científica de determinado tema; no caso deste trabalho, tem como objetivo analisar a contribuição de Freire acerca do pensamento democrático e coletivo dentro do âmbito escolar.

Sendo assim, a trajetória da pesquisa bibliográfica pode acontecer, partindo de levantamentos bibliográficos, livros, periódicos, artigos de jornais, site entre outros. Pizzani (2012), acerca da pesquisa bibliográfica, contribui:

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais citamos: a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico. Contudo, na procura do benefício que uma boa revisão bibliográfica possa conceder a um pesquisador, muitas vezes os atalhos tomados para nele chegar apresentam suas dificuldades. Por esse motivo, este artigo tem como objetivo desvendar os caminhos que os pesquisadores poderão percorrer na realização de uma pesquisa bibliográfica. (PIZZANI, 2012, p.54).

O principal objetivo da pesquisa bibliográfica é a resolução de problemas, assim como nos trazer a compreensão para uma determinada área de interesse, bem como orientar o pesquisador nos métodos a serem seguidos; a pesquisa, também, facilita na introdução e na revisão da literatura.

Assim, de acordo com Minayo e Sanches (1993), corroboram com a pesquisa bibliográfica, agregando que conhecimento científico sempre transcorre como a busca de articulações entre teoria e

realidade, tendo como fio condutor o método com a função fundamental de articular e fundamentar esses conhecimentos de maneira a proporcionar um caminho claro de investigação.

Nesse sentido, a análise de dados deste artigo será feita a partir da revisão de dados contidos nas obras de Paulo Freire, buscando compreender o âmbito escolar pelo viés democrático e o papel do educador nesta função, articulando aspectos relevantes para o processo de debate teórico e prático.

3 Resultados

[..]a importância da pesquisa visa não só conhecer o já conhecido, mas procurar desvendar o desconhecido. Paulo Freire

Para embasar o referencial, dados, resultados e discussão, mergulhamos em algumas obras de Paulo Freire, buscando compreender a gestão democrática e o papel do educador nesta função. Foram analisados os seguintes trabalhos:

Tabela 01 – Obras estudadas

OBRAS	ORGANIZAÇÃO	SÍNTESE DA OBRA
Direitos Humanos e Educação Libertadora (2019).	Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça.	No transcorrer do livro, partindo de palestras e entrevistas de Freire. Demonstra sua trajetória à frente da Secretária de Educação de São Paulo, defendendo em sua práxis a gestão democrática na escola municipal, numa perspectiva coletiva entre família, escola e gestores, assim como o processo constante de formação de professores, como processos imprescindíveis para a educação pública, qualificada.

Pedagogia da Autonomia (2016).	Paulo Freire	Esse livro tem como tema central saberes indispensáveis para a prática docente na formação de educadores progressistas, alinhados ao viés da política ou ideologia.
Freire e Educação (2014).	Paulo Gomes Lima	Este artigo traz em suas concepções, conceitos de uma educação problematizadora, dialógica, emancipadora, por meio de uma educação crítica-reflexiva, que rompa com a consciência ingênua do sujeito, para a partir daí, compreender seu contexto histórico e a sociedade que o oprime, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo que o transforme e o faça enxergar para além da palavra, e na construção de uma cidadania plena. .

Fonte: (Autora)

4 Discussão

Neste artigo, foram analisadas três obras, nas quais o tema central é a educação sob à luz de Paulo Freire. A primeira obra analisada foi o livro Direitos Humanos e Educação Libertadora, compilando diversos discursos de Freire, no ano 2019.

A narrativa, na experiência como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 1989 a 1991. Freire (2019), ao iniciar suas funções no cargo de secretário da educação, propôs uma limpeza desde o chão da escola até à reflexão teórica, deixando claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente. (Freire, 2019, p. 5).

Essa obra aponta que o contexto de democracia, igualdade, inclusão social é possível, apenas, com a solidificação da escola no projeto pedagógico, pautas debatidas e articuladas de forma coletiva e não individualizada, agregando, assim, as primeiras narrativas de democracia na escola.

A segunda obra analisada é *Pedagogia da Autonomia* (2016), extremamente necessária para a formação do docente, para a construção de práticas educativas, trazendo uma narrativa progressista e libertadora e a importância de ensinar-aprendendo para a emancipação do sujeito.

A terceira e última obra é o artigo *Freire e Educação*, de Paulo Lima Gomes (2014); o autor traz reflexões sobre as contribuições de Freire para uma educação crítica e reflexiva para promoção do sujeito emancipado e capaz de romper com a opressão imposta pela classe hegemônica e ressignificar seu contexto histórico para uma transformação social e cidadã.

Retomando a narrativa do livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora* (2019), expõe anotações de experiências vividas por Freire, no período em que foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991, trazendo os processos de consolidação da democracia no âmbito escolar.

Diante desse contexto, a obra relata o diagnóstico das escolas, apresentado na nossa sociedade naquele período da década de 1990, como: evasão, conservadorismo, repetência, propostas pedagógicas inadequadas. Segundo Freire, seria consequência da falta de vontade política para desenvolver um projeto político voltado para a emancipação humana e consciência crítica.

Diante desse paradigma, Paulo Freire (2019) quando assume a Secretaria da Educação de São Paulo, nota a necessidade de intervenção na conservação dos prédios escolares, mas para além desse fator, são necessárias medidas emergenciais, sistemáticas, graduais e permanentes. Havia muito medo, desconfiança e indiferença. “A estes sentimentos, opoemos a ousadia” (Freire, 2019, p. 61).

A educação precisa ser pensada com a ousadia de Paulo Freire para que as políticas educacionais sejam repensadas em busca de qualidade, visando a uma sociedade igualitária e fortalecida, criticamente, rompendo com a ideologia pautada em uma centralização do poder horizontal, sendo substituída pelo planejamento participativo pedagógico, que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar, por meio de Plenárias Pedagógicas.

A mesma obra traz informações do período de 1985, quando surge o Regimento Comum das Escolas aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, dando autonomia às escolas de autogovernar-se.

Essa obra mostra a educação na visão de Paulo Freire, totalmente voltada para os sujeitos como centro das preocupações. Dependendo dos moldes da gestão escolar, o processo de aprendizagem e formação social poderá ter êxito ou fracasso. A qualidade da escola depende de todos os envolvidos na comunidade escolar. Sobre a participação, Freire corrobora: “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 2019, p. 65).

Nesse contexto, a educação é um processo permanente e de longo prazo; as políticas públicas educacionais precisam garantir continuidade nas estratégias para alcançar metas. A educação depende de uma junção de secretarias, sendo elas, da saúde, da cultura, do abastecimento, dos esportes, dos transportes, de negócios jurídicos, guarda civil, para que o atendimento integral aconteça.

Pois, a lei não deve garantir somente o acesso, mas possibilidades nas construções, atendendo o interesse popular, logo, a educação popular deve ser pautada no cunho da valorização da formação social do sujeito.

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola é um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo ser (FREIRE, 2019 p. 65).

A obra de Freire, Direitos Humanos e Educação Libertadora, tem o objetivo de desvelar as mazelas de uma sociedade oprimida, economicamente desigual, silenciada pela exclusão (racial, periférica) imposta pela hegemonia, em que a participação, em massa, na política é simplesmente para doar seus votos alienados, sem nenhum benefício social, cultural e econômico que vise a uma igualdade digna de vida e de transformação por meio da educação. Esta obra contribui para compreender os direitos humanos, para fomentar uma educação pautada em ações humanizadoras, abarcando questões que envolvem uma sociedade que necessita de um olhar sensível, em

função do outro e na ressignificação dos sujeitos como atores de suas próprias histórias. “Este projeto traz em seu bojo a possibilidade de fazer deles sujeitos da história também. Não apenas objetos” (FREIRE, 2019, p.14).

Freire (2019) propõe, por meio do seu trabalho como Secretário de Educação de São Paulo, mudanças estruturais e administrativas nas escolas, pois não há mudança na escola se o chão da escola continua o mesmo. Pensar em uma escola democrática é pensar em uma escola dialógica, é pensar em romper com currículos hegemônicos centralizados apenas nas decisões de um único gestor. Uma gestão democrática integral e de qualidade é fortalecida, na coletividade, por professores, coordenadores, diretores, família, alunos e todos que fazem parte da comunidade escolar, bem como com investimento em formação continuada do corpo docente das escolas. “Já estamos estimulando a formação dos Conselhos de Escola, que darão e estão dando maior significação democrática a ela” (FREIRE, 2019, p. 123).

Sabemos, os que fazemos a Secretária Municipal está no chão para ser reerguido. Segundo que, sozinhos, como equipe dirigente, nada faremos se não contarmos com as professoras, as diretoras, as coordenadoras pedagógicas, os educandos, seus pais, as supervisoras, as operacionais, todos, finalmente, que nas escolas, e em torno delas as fazem vivas. Mudar a cara da escola, torná-la mais democrática, menos elitista, menos autoritária, cada vez mais competente é o empenho difícil, custoso, mas gratificante em que nos encontramos. Não é possível mudar a cara da escola torná-la mais aberta sem procurar, de um lado, introduzir mudanças estruturais da secretária que viabilizem, pela descentralização das decisões, a própria abertura da escola; de outro, sem pensar em como equacionar a formação permanente das educadoras. A mudança da cara da escola que faça popular sem ser populista passa pela transformação curricular, tomada e entendida essa expressão na sua significação mais ampla (FREIRE, 2019, p.112).

A segunda obra analisada é Pedagogia da Autonomia, que traz como tema central os saberes progressistas necessários às práticas educativas, na formação de sujeitos, na construção de uma educação autônoma, dialógica e emancipadora. Logo, a obra contribui para trazer a reflexão aos docentes sobre a práxis e saberes indispensáveis para sua formação, trazendo à consciência que o processo educativo tem um cunho ideológico, político na vida do sujeito, “[...] independentemente de sua cor política ou ideológica” (FREIRE, 2016,

p.23). Ensinar é um processo inseparável entre o ensinar e aprender. Freire usa o termo ciclo gnosiológico para delinear o importante movimento que se dá entre o educador e o aprendiz, gerando reciprocidade entre as partes, deixando claro que não há docência sem discência, logo, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2016, p.24).

É fundamental que o educador possibilite meios para criar pensamentos críticos e gerar curiosidades para além do senso comum. Nesse sentido, o educador tem como objetivo uma educação democrática, garantindo que a curiosidade e insubmissão se tornem um potencial para novas descobertas e novos aprendizados. Freire traz a ideia do “Pensar Certo” no qual cria possibilidades para produzir investigações e problematização acerca do conhecimento do mundo já existente, assim como do não existente, a partir do contexto histórico do sujeito e da sua percepção da sociedade e da comunidade em seu entorno, a fim de produzir conhecimento em busca de mudança da sua própria história, estimulando uma consciência crítica no indivíduo.

Pensar certo, implica em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2016, p. 31).

O educador deve compreender seu papel social, na transformação social do sujeito, pois só rompendo com a curiosidade ingênua ele será capaz de compreender seu lugar na sociedade, em busca de pensamentos críticos, autônomos e emancipados, passando a constituir uma curiosidade epistemológica, alinhando pensamentos científicos para além do pensamento imposto pela sociedade. A possibilidade de desvelar a curiosidade, por meio da educação, é adentrar ao mundo do conhecimento desconhecido e torna-se capaz de fazer parte dele de forma que a indagação supere a inquietação.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal, de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 2016, p. 33).

O principal objetivo de um educador democrático é basear a educação na ética, no respeito e no compromisso com o educando; é propor ações dinâmicas e dialéticas, assim como, respeitar, com amplitude, os saberes dos educandos, considerando as classes sociais e saberes construídos; é transpor suas vivências e experiências, garantindo que o educando supere a ingenuidade e absorva o conhecimento que os leve a uma reflexão crítica, logo, para o educador, essas ações reflexivas não devem ser indissociáveis da prática. “Por isso, é que, a formação permanente dos professores é o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2016, p. 40). É indispensável o educador ter em mente a necessidade de se manter atualizado e flexível para compreender que a prática deve se adequar ao cotidiano do sujeito, possibilitando a mudança do processo, à medida que as curiosidades vão sendo superadas pela curiosidade epistemológica.

Freire traz, em suas concepções, a importância de o educando ser o centro das preocupações no processo educativo e a importância do educador como mediador nesse processo, em busca de romper com o ensino “bancário” e os currículos tradicionais dentro das escolas. “Pedagogia da autonomia” traz, à tona, a importância da troca de experiências entre os sujeitos, assim como o respeito às individualidades, às identidades culturais e ao contexto sócio-histórico. Essas indagações pertinentes ao processo educativo, não podem deixar de ser questionadas, nos cursos de pedagogia, ou em qualquer outro treinamento que seja direcionado à educação.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2016, p.42).

Os docentes, em formação, que rejeitam estas práticas ou, simplesmente, as ignoram, estão indo a favor das barreiras já presentes, na sociedade, postergando conflitos existentes, fingindo

que os problemas sociais e políticos não existem, assim como, a proibição de debates que levem os discentes à reflexão sobre seu contexto histórico, inviabilizando o processo de autonomia e emancipatório do sujeito. A formação democrática tem por objetivo exercer a solidariedade política e social em busca de uma sociedade e da verdade. A prática do educador não pode se esgotar com a teoria, o discurso da teoria deve ser vivido na prática; não adianta uma teoria bonita se na prática as atitudes não são concretas e não trazem representação da verdade. A exemplo disso, o que adianta o professor discursar contra o racismo, se suas atitudes revelam ações racistas e discriminatórias?

Precisamos nos despir das ideologias autoritárias impostas a nós mesmos, para que possamos dar testemunhos da verdade e não, somente, reproduzir falas que nos coloquem em algum lugar da sociedade, fazendo de nós docentes, meros sujeitos reprodutores, tornando meu discurso fascista, inautêntico e infrutífero. “Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde a eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários” (FREIRE, 2016, p.48).

A terceira obra pesquisada é o artigo de Paulo Gomes Lima (2014), que traz contribuições de Paulo Freire para uma educação crítica-reflexiva para romper com a consciência ingênua. Freire coloca a educação como principal veículo para a libertação do sujeito e a compreensão do seu contexto histórico; no entanto, a sociedade na qual vivemos traz consigo uma estrutura baseada na dominação da consciência, por meio de uma política hegemônica, fazendo com que o sujeito não enxergue o mundo de forma transformadora e libertária.

A educação tem papel fundamental de romper com a consciência ingênua e fomentar a criticidade social, política e econômica na construção da formação humana. Logo, para que essa conscientização aconteça, a educação não pode estar dissociada do posicionamento político; o educador deve ter um posicionamento político para a libertação do sujeito, e não para a doutrinação ou domesticação. A educação baseada na reflexão faz com que o sujeito compreenda sua própria existência, ressignificando o local onde mora, as desigualdades que permeiam a sua comunidade ou as injustiças sociais e econômicas geradas ao entorno do processo

histórico ao longo de sua formação. Isto é, um cidadão reflexivo, aos olhos de Freire, é capaz de mudar sua vida e o seu entorno, à medida que vai se apropriando da educação crítica.

O diálogo e a problematização, no cotidiano do educando, facilitam a leitura de mundo e a compreensão das políticas que alienam e fazem reprodutores de uma cidadania material.

O docente que cunha sua formação somente no ato de ensinar e se desprende do comprometimento da formação humana, na troca, nas problematizações no diálogo e na pesquisa, está longe de acrescentar, politicamente, práticas que favoreçam o crescimento social, a transformação política ou a reflexão crítica ao sujeito. Desse modo, Freire explicita a importância do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento social do sujeito e a possibilidade de uma vida mais justa, inclusiva e igualitária.

Assim, a ação pedagógica do educador se origina numa leitura de mundo, da realidade de sua turma, do conhecimento e das trocas entre os sujeitos cognoscentes. O professor, como ator social que também aprende a ensinar, deve ter sempre em vista que o trabalho com a realidade envolve uma responsabilidade pontual: o planejamento de ações que favoreça o desenvolvimento de seus alunos num movimento de ressignificação de conhecimentos (LIMA, 2014, p. 69).

Ao ler Paulo Freire, elevo minha expectativa no intensão de colocar a educação em um lugar democrático, de respeito, ético e de comprometimento social, para a garantia do exercício da cidadania. Sendo assim, se o meu trabalho, como docente, for baseado na utopia de Freire, logo, a minha contribuição para a formação humana, será por meio da criatividade, criticidade e ações revolucionárias, livres de qualquer ideologia dominante e amordaça. O discurso do educador interessado, ético e democrático, possibilita uma educação integral e qualificada, por meio de práticas educativas, que não induzem a reprodução do pensamento hegemônico, mas que gerem uma conscientização capaz de compreender seus próprios direitos e, conseqüentemente, emancipe seus pensamentos para lutar por justiça social. As ideias Freirianas, certamente, como uma janela, como um convite, nos impulsionam a laborar por uma sociedade democrática, humana e universal, por meio de posicionamento, reivindicação por direito e luta por princípio (LIMA, 2014 p.74). Sendo

assim, essa conscientização nasce com o reconhecimento do sujeito no mundo. Um dos maiores desafios para romper com essa falta de conscientização nas escolas é a ausência do sentimento de coletividade, a falta de esforços pelas mudanças e a frágil interação com a comunidade escolar para promover uma sociedade igualitária.

É sabido que somente podemos mudar a história da educação que temos pela mobilização e esforços, pelas mudanças de paradigmas, pela coragem do posicionamento coletivo escolar, pela necessidade da revisitação diária dos nossos saberes e por uma leitura e reorientação sincera, que tenha como objetivo o desenvolvimento de todos os atores sociais e de cada envolvido no processo da educação da escola, da educação da vida para vida (LIMA, 2014, p.74).

Paulo Freire, no seu processo de alfabetização, ainda nos anos 60, compreendia a educação como possibilidade de criação e não de repetição advinda da educação mecânica daquela época. O método Freire traz uma janela de possibilidades para uma sociedade oprimida por uma classe dominante, baseada na exploração e na alienação (o tempo passou, mas o contexto atual continua sendo o mesmo dessa época). Após os sujeitos passarem pelo método de alfabetização que parecia simples, no entanto, eficaz, as palavras do seu contexto histórico foram ressignificadas por um olhar transformador, trazendo para o cotidiano e para as rodas de discursões a compreensão da opressão que os cercava, passando a vislumbrar justiça social e a garantia dos direitos humanos, onde só permeava a insubmissão.

Igualmente nos dias de hoje, a educação de Freire traz esperança de romper com uma sociedade excluída, oprimida. Mediante a leitura de mundo, que oportuniza ao sujeito a mudança da sua própria história em benefício dos seus direitos, capaz de promover uma transformação coletiva nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Ler o mundo vai além da palavra; é compreender que o contexto histórico de desigualdade de uma sociedade não é uma normalização, mas a consequência de um jogo político hegemônico e somente uma educação integral e social de qualidade poderá mudar essa história.

Ambos, políticos e dialéticos, são interfaces de uma sensibilização de uma leitura de mundo e da palavra que devem ser efetuadas, tendo em vista os desafios- que não são poucos- da escola contemporânea. Tais desafios perpassam o interesse de toda sociedade e a escola, como instituição educadora não pode ficar alheia (LIMA, 2014 p.80).

Que esse compromisso político permeie as escolas e educadores em busca de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa, baseada em valores e filosofias utópicas.

Conclusão

Paulo Freire deixa explícito, em suas ações filosóficas e ideológicas, o compromisso político com uma educação democrática, em função da liberdade da ética e da autonomia, logo, esse processo é uma conquista, cujo caminho deve ser traçado por meio do diálogo e das ações coletivas de participação de uma sociedade que vise a uma educação pautada pela equidade. Para Freire, um dos processos educacionais que precisa ser rompido para que a democratização das escolas aconteça, de fato, é o processo horizontal de educação, contemplando com veemência a importância do chão da escola como espaço de construção e de transformação dos sujeitos que compõem a escola. Logo, quando esse processo passa a ser horizontal, a escola caminha por uma conquista pautada na coletividade, abrindo portas para a consolidação do projeto pedagógico, processos de inclusão, resgate da autoafirmação das identidades e espaços para debates que busquem mudanças sociais para as comunidades onde a escola está inserida.

Para que haja essas mudanças nos espaços escolares, os professores e gestores devem estar engajados nas lutas que rompam com ações antidemocráticas e excludentes, nas escolas, promovendo projetos e práxis que corroboram para essa mudança.

Nesse sentido, ao finalizar este trabalho demarcamos a relevância de encaminhar os processos educativos pautados na perspectiva Freiriana; é preciso, ao pensar na escola como um campo democrático, revisitado Freire, tencionar suas teorias para o campo pedagógico, mediando uma escola equânime e participativa, pautada em um viés democrático. Paulo Freire e suas teorias devem ser revisitados no chão da escola e nas formações continuadas dos professores. Assim, tencionamos possibilidades de uma educação democrática no chão da escola.

Referências

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Práticas Educativas**. 54ª. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2016. 142 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Política e Educação**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57p.
- _____. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019. 350 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf>: Acesso em: 22 de outubro de 2020.
- PIZZANI, Luciana. **A Arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Disponível em:[periodicos.sbu.unicamp.br > ojs > rdbci > article > download > pdf_28](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/download/pdf_28). Acesso em: 10 de abril de 2020.
- LIMA, Paulo, **Freire e Educação: Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: O homem, a educação e uma janela para o mundo**. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/ SP. Brasil: 2014. 25 p.

O PAPAEL SOCIAL DA LITERATURA: LEITURA LITERÁRIA E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Josele Monteiro Rocha¹

Algumas palavras iniciais

Considerada como sendo uma das formas mais humanas da arte, a literatura é instrumento carregado de significados, ideologias, ou seja, literatura é tudo que dá sentido ao humano.

Segundo afirma Ely Vietez Lanes (1978; p.30):

A literatura é o retrato vivo da alma humana é a presença do espírito na carne. Para quem as vezes se desespera ela oferece consolo, mostrando que todo ser humano é igual e que toda dor parece ser a única. É ela quem ensina aos homens os múltiplos caminhos do amor, enlaçando-os em risos e lágrimas [...].

Na história, o texto literário por diversas vezes foi utilizado como meio de imposição ou implantação de uma nova ordem, de um novo tempo político. Assim, como explicar os recentes fenômenos editoriais a exemplo de *Harry Potter* e *Crepúsculo* e ao mesmo tempo o elevado índice de desinteresse pelos clássicos literários nacionais? Neste mesmo sentido, é conveniente questionar qual a motivação dos brasileiros a preferirem um filme estrangeiro à uma produção nacional?

Os questionamentos acima encontram justificativa na medida em que se constata uma forte presença e influência estrangeira generalizada em todas as ramificações culturais. De fato, este não pode ser considerado um problema genuinamente brasileiro, mas focando estritamente no Brasil, é nítido o desconhecimento quase

¹ Graduado em direito pelo Centro Universitário do Espírito Santo (2002), graduação (licenciatura) em Letras Português/ Espanhol pela Faculdade Capixaba da Serra (2011), licenciado em Pedagogia pela Faculdade Multivix (2015). Especialista em direito civil e atualmente sou professor do Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC). Especialista em Linguagens: língua e literatura pela Faculdade Saberes, especialista em Docência no Ensino Superior, pela Faculdade Multivix (2012) e mestrando em educação pelo ITEH- Institute of Technology Education and Health, Vitória Espírito Santo.

que total das produções literárias nacionais e em contrapartida o total envolvimento com tais *best sellers* internacionais.

Este item do artigo busca apresentar a relação existente entre a leitura literária e a emancipação intelectual do leitor, ou seja, neste aspecto esta parte do estudo não tem por finalidade apenas destacar as vantagens da leitura, mas apontar as contribuições advindas da leitura de texto literários clássicos da literatura nacional.

Neste sentido, será feito uma sugestão didática de como realizar essa abordagem no cotidiano escolar a partir da inserção das novas tecnologias- mais precisamente: blogs, twitter e facebook - como prática de registro das leituras realizadas.

Para uma melhor compreensão do presente estudo, será objeto de análise de forma específica a figura do romance, também conhecida na América Latina como sendo novela. Neste sentido, é importante destacar que nas últimas décadas a produção literária sempre esteve associada aos movimentos políticos e sociais e no Brasil não tem sido diferente, ou seja, a literatura não é compreendida apenas como um mero instrumento de lazer destinado a preencher o ócio da sociedade.

Neste aspecto destaca o estudioso mexicano Carlos Fuentes (1993, p.33) que:

Busca do romance, busca da segunda história, da outra linguagem, do conhecimento mediante imaginação; busca, enfim, do leitor e da leitura: vício impune, disse Gide, admirador dos romances que criam leitores. Ler um romance: ato amatório, que nos ensina querer melhor. E ato egoísta também, que nos ensina a ter conversas esplêndidas com nós mesmos.

Destaca-se ainda que a motivação em se escrever sobre “leitura literária e emancipação intelectual” surgiu a partir de uma discussão apresentada na revista nova escola do mês de agosto do ano de 2008 que publicou uma matéria a respeito da leitura na escola. Na matéria a constatação de que o jovem estudante brasileiro desconhece a própria literatura e via de consequência à história do próprio país é apenas mais um reflexo da interferência do estrangeirismo e do efeito alienador das publicações não reflexivas.

No que se refere à estrutura da narrativa, a mesma foi construída obedecendo a uma lógica de pensamento, partindo-se do uso do texto literário como instrumento eficaz de propagação de ideologias, em seguida foi feito um questionamento abordando qual

a função da literatura em relação à sociedade e ao leitor, destacando os pontos mais relevantes em relação às contribuições oriundas da leitura literária e por fim a discussão da literatura como agente emancipador da intelectualidade como produto final.

Foi ainda objeto de discussão neste item o papel da biblioteca no ambiente educacional como instrumento de difusão da leitura literária por meio não apenas da oferta em seu acervo de obras, mas também por meio de eventos dentro e fora das paredes do seu espaço físico (MAROTO, 2009).

Assim, considerada por Carlos Fuentes (1993, p.10) como sendo o conhecimento pela arte, a literatura é o diálogo estabelecido entre o imaginário e vida. Após a leitura de qualquer texto literário, ninguém permanece sendo o mesmo, pois literatura é um agente de transformação e reflexão.

A literatura é e sempre será uma arma de combate e uma forma de se construir um cidadão crítico e reflexivo. Desta forma, este artigo demonstrará a relevância de se incentivar a leitura dos clássicos da literatura nacional como forma de resgate não apenas do ato de ler, mas também da retomada dos valores nacionais inseridos na história do povo brasileiro registrado no texto literário e a construção de um espírito crítico e reflexivo. Assim afirma Gabriel Perissê: “Boa parte da plenitude intelectual e humana de que tanto sentimos falta obtém-se na leitura, nessa `agricultura` mental que consiste em colher das palavras o sabor e a substância.” (PERISSÊ, 2006, p.59)

Quanto ao aspecto metodológico, o presente texto foi construído a partir de leituras de artigos de revista especializada em educação a exemplo da revista Nova Escola, bem como de textos técnicos de diversos autores como o mexicano Carlos Fuentes. Assim, a origem deste texto está relacionada a uma investigação eminentemente bibliográfica.

Cabe destacar desde já que não existe um texto sem uma ideologia impressa ou implícita, ou seja, nenhum escrito, principalmente literário existe sem uma finalidade pré-estabelecida, sem um fim a ser atingido. Tal afirmativa se constata quando é tomado por base o princípio destacado por Ezequiel Theodor da Silva ao investigar os fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura, de que:

O patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim, o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles o livro (2005, p.32).

Dessa maneira, a leitura é vista como sendo um meio de acesso à cultura e de aquisição de experiência, visto que a leitura pode ser vista como uma possível fonte de conhecimento. Cabe ainda mencionar que a ação da leitura não está dissociada da escrita, considerada a última como sendo uma das fontes primárias da ação educativa do professor.

A função da literatura

Desde sua origem, a literatura, sempre teve por função a inserção social do homem, a inclusão do humano na sociedade do saber.

Para os gregos, a literatura transformou-se em arte indispensável, ligada às atividades diárias, ensinando as melhores formas de plantar e caçar, por exemplo. Mas usavam principalmente a poesia, que toca mais depressa as emoções (QUINTELLA; p.36, 1988).

Como se percebe, a literatura sempre esteve presente no cotidiano humano, não sendo possível dissociar ou separá-la das necessidades do homem. Mesmo com conteúdo inicial voltado para desempenho das tarefas ou atividades domésticas, a literatura sempre foi um instrumento de orientação para vida. Desta forma, percebe-se que a leitura literária, mesmo que de cunho meramente informativo ou instrucional era o meio indispensável para uma vida mais consciente e orientada. (CADEMARTORI, 2009)

Antes mesmo de se destacar no texto os pontos a respeito da reflexão quanto à função ou finalidade da literatura, é relevante mencionar que a metodologia de ensino da mesma ocorre de forma totalmente equivocada, razão pela qual um dos fatores que obstaculizam o hábito espontâneo de leitura literária e mais precisamente da literatura clássica nacional é a aversão criada pelo ensino deficitário da literatura brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e principalmente no transcurso do Ensino Médio.

Assim, tal afirmação se concretiza nas palavras de Teresa Colomer:

Do ponto de vista docente, a abstração do discurso explicativo só conduzia a que os alunos memorizassem os quadros de tendências e movimentos culturais e a que assumissem de maneira passiva e reverencial as avaliações artísticas. O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto- a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, etc- e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis, mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deviam recordar o que haviam lido ou ouvido sobre as obras sem que houvessem tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura (COLOMER, 2007, p. 25).

Tal afirmativa não se aplica tão somente a rede de ensino público, mas também a rede privada e é um ledor engano pensar que por ser detentora de maiores recursos financeiros para aquisição de obras literárias possui um acervo tão vasto quanto ao seu possível número de leitores. A rede privada vive o mesmo dilema de todos os outros meios educacionais que é descobrir como despertar no aluno o interesse constante por esse hábito saudável de leituras literárias (AMORIM, 2008).

Neste aspecto, é necessário repetir o óbvio: leitura é prazer. Transformada em dever de casa ou/e matéria de prova – como acontece em muitos colégios que ignoram (inercialmente) a viva discussão que se empreende contra a utilização paradidática da literatura infanto-juvenil – seu efeito é devastador: forma gerações de “inimigos do livro”, para quem malignos autores aliados a sádicos professores conspiram para arruinar os fins de semana dos jovens saudáveis e desejosos de viver.

Neste vertente, enfatiza Rildo Cosson: “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” (COSSON, P.266,2011)

O desafio posto é o seguinte: é latente a necessidade de se seduzir o jovem e a criança para a leitura; é necessário rejeitar, repudiar todos os artifícios que tornem a leitura uma obrigação. Leitura não é coadjuvante nem acessório do currículo. Não pode ser rebaixada a servir de instrumento (paradidático) do ensino da gramática, muito menos como forma de catequese da moral e dos bons costumes. Pelo contrário, a leitura, o livro, coloca-se ao lado do

leitor no seu direito de experimentar o mundo. Ainda Enfatiza Cosson: “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” (COSSON, 2011, p.27).

A leitura literária é um ato também de intimidade (introspecção) e de liberação. Não pode ser devassado por pressões externas, por fichas de abordagem, pelo que “vai cair na prova” ou pela interpretação que “o professor achou correto”. Como afirma Marisa Lajolo: “O texto não é pretexto” (LAJOLO, 1986).

A leitura literária, enfim, é algo à parte, singular, dentro de casa, na escola e no mundo. É um procedimento/ estratégia de formação (não de educação) informal, que não pode estar sujeito a cobranças. É para se oferecida em espaços estimulantes e particularizados, tais como oficinas, bibliotecas, espaços extracurriculares – que não valem nota – que podem se dar ao luxo de transgredir, de cultivar o proibido, de praticar o lúdico, sugerir o acesso ao inconfessável e explorar o conflito. Precisa tornar-se tentadora, irresistível, fascinante. Esta fracassa sempre que o jovem ou criança se refiram ao momento de ler com um “*ai, que saco!*” do qual não tem como escapar. Neste sentido, argumenta Quintella:

O livro de ficção não pode ser considerado na escola, ou onde quer que seja como uma obrigação. É preciso estimular seu uso de forma a ser encarado como um estímulo de vida, um processo criador e criativo (QUINTELLA; p.21, 1988).

Conforme citado acima, a literatura não pode ser vista encarada ou empregada como forma punitiva às transgressões comportamentais, mas sim como meio de despertar e estimular o processo criativo não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas para a vida. Menciona-se que a função da leitura é despertar dentre outros atributos, a possibilidade de construção do discurso e como bem demonstra o mestre Adilson Citelli (1998) tal construção discursiva se torna mais fortalecida se o objeto da leitura forem os livros clássicos da literatura nacional, destacando dentre tantos autores, Machado de Assis, José de Alencar, Aluísio Azevedo dentre outros.

A literatura é uma das manifestações da palavra e a palavra é a forma pela qual o indivíduo constrói seu próprio discurso e identifica

discursos com os quais deseja se associar. Por essa razão, alguns educadores destacam a necessidade de que jovens leiam jornais, prelúdio, talvez, de uma leitura literária amadurecida. De fato, o jornalismo não deixa de ser um gênero literário.

No jornal ou na literatura pisa-se o terreno da palavra. Todavia, a palavra jornalística é informativa, significativa, imediata. Em contrapartida, a palavra literária pode ir além, alcança níveis de ironia, sutileza e ambiguidade que tornam a apreensão da realidade mais complexa.

De resto, o jornalista também deve ter uma vivência literária que torne seu texto mais bem elaborado, ou seja, percebe-se assim que o texto literário possui uma composição mais técnica, exigindo do leitor um arcabouço léxico maior para compreensão da ideologia impressa no texto. O texto literário ao exigir um cuidado maior tanto na leitura quanto na interpretação, faz com que o leitor adquira uma visão maior de mundo e via de consequência amplie seu vocabulário. (PERISSÉ, 2006)

O texto jornalístico tem por função informar, ou seja, levar o fato a massa popular e não possui por finalidade despertar o senso crítico, uma reflexão a respeito de determinada temática. Ocorre que, mesmo a literatura sendo instrumento de construção do pensamento crítico, como se justifica a ausência de criticidade do público discente no Brasil recentemente e o total desconhecimento da literatura produzida no Brasil?

Corroborando com tal pensamento, destaca Ezequiel Theodoro da Silva:

Enquanto que em outros países a leitura, vista como parte indisponível e fundamental da educação do indivíduo vem recebendo a atenção que realmente merece, no Brasil foram poucos aqueles que se dispuseram a refletir sobre o problema (SILVA, 2005, p. 3).

Nesse mesmo sentido, Miranda e Carrari enfatizam: “As crianças brasileiras não leem mais livros. Os adolescentes também não.” (MIRANDA & CARRARI) As editoras brasileiras disputam, nas estantes das livrarias e cada vez mais nos sites, os mesmos 5 milhões de brasileiros que valorizam e tem condições concretas para valorizar, a arte, a cultura, o conhecimento. Mas somos ao todo 180 milhões de habitantes! Dentre os quais 50 milhões são crianças com menos de 14 anos (PERISSÉ, 2006, p.78).

No entanto, a problemática envolta da literatura não se encerra neste ponto, pois além dessas crianças, os pais e professores podem ajudar a se tornar leitores, há ainda muita gente entre 20 e 50 anos que precisaria redescobrir a leitura, e a leitura de literatura, particularmente como forma de acesso ao mundo culto, como forma indireta de aperfeiçoamento profissional, e, sobretudo, como caminho para formar-se intelectual e eticamente, como ocasião para cultivar a sensibilidade, a imaginação para aprimorar-se efetivamente, em suma, como exercício de humanização. E este contingente estaria apto a formar seus filhos como leitores criativos (PERISSÉ, 2006, p.78). O poder textual incorpora o poder de selecionar, delinear e apresentar certos aspectos da experiência humana.

A emancipação intelectual como produto final da leitura literária

A leitura literária deve ser incentivada não apenas como um instrumento de combate ao analfabetismo, mas sim como uma forma de acesso a cultura, vocabulário apurado, formação de opinião a respeito de determinada matéria. Leitura literária é muito mais que conhecer um enredo, personagens, cenários e escolas de pensamento. Literatura é antes de qualquer coisa consciência e consciência construída com fundamento e não simplesmente informação alienada (PERISSÉ, 2006).

É importante destacar que a partir da leitura como manifestação da palavra, o leitor passar a ter condições de manusear não apenas a palavra em si, mas o próprio sentido de raciocínio. Neste sentido, para que tal manuseio seja possível é necessário o contato direto e habitual com o texto literário.

Assim sendo, para se comunicar bem, a pessoa precisa ter a capacidade de usar as palavras com o exato significado de sua emoção. E, para que isso aconteça, é necessário grande convívio com o uso da palavra (QUINTELLA; p.16, 1988). Desta forma, com a leitura é desenvolvido não apenas um vocabulário rico, mas construída uma nova personalidade social, pois o indivíduo que adquire um novo vocabulário passa a ter novas possibilidades de expressão, argumentação e construção de novos paradigmas.

Para que a leitura e via de consequência à literatura cumpra seu papel social, necessário se faz uma prática educacional libertária, ou seja,

comprometida em tornar o homem livre de qualquer segregação de conhecimento. Neste sentido, esclarece Dermeval Saviani (2006 p.16), a respeito dos objetivos prioritários da educação brasileira:

Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí a necessidade de uma educação para libertação: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de ação.

Ao romper com o estado de marginalização cultural, o homem torna-se livre para exercer sua democracia, pois não há democracia onde as pessoas são cultural e intelectualmente subjugadas pela ausência do saber. Na palavra, no texto, na literatura faz-se a criatividade humana: o encontro entre a capacidade de ler o mundo e o mundo que aguarda a leitura (FREIRE, 1997).

Quanto se fala, mais a fala vai melhorando, dia a dia. Quanto se ouve, mais a compreensão vai se aprimorando, dia a dia. Há necessidade de praticar, é importante falar e ouvir. “Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real literatura, nem dela, portanto resulta o conhecimento” (FREIRE, 2000).

O que Paulo Freire propõe é uma leitura literária que ultrapassa a mera memorização com intuito de reprodução literal em avaliações, ou seja, a proposta real da leitura é proporcionar ao indivíduo um rompimento do seu estado inicial que o impossibilitava de compreender na sua exatidão o mundo que o cerca, permitindo que seja construída uma visão crítica da sociedade (FREIRE, 2000).

O maior desafio atualmente da leitura literária seja ela clássica ou não é vencer a barreira da obrigatoriedade, pois por vezes o jovem leitor só se vê obrigado a fazer a leitura por imposição dos professores ou como pré-requisito para o vestibular para ascender ao ensino superior.

No passado um tanto remoto a memória atual, a expressão leitura clássica ou o termo clássico passou a significar o que tinha valor, ou seja, algo de extrema relevância. Neste sentido, destaca Paulo Freire: “Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler” (FREIRE, 2000, p.17).

Desta forma, coadunando-se a esta ideia é inegável que os escritos literários sejam instrumentos de conscientização social e formadores de opinião, bem como se tornam referências / fundamento para deflagrar momentos históricos importantes, contudo, quando a leitura é trabalhada sem qualquer parâmetro metodológico, a mesma se resume em extensas leituras obrigatórias para os alunos e pouco aproveitamento da mesma, pois leitura-obrigação sem qualquer razão ou conscientização, faz com que a mesma não seja trabalhada corretamente e o objeto da leitura não seja discutido de forma profunda.

Neste aspecto destaca de forma enfática Paulo Freire: “Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas às vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas.” (FREIRE, 2000, p.17). Portanto, a mera insistência na quantidade de leitura e não na qualidade da mesma, ou seja, sem adentrar os textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita.

Assim, quando o patrono da educação brasileira atribui a palavra escrita o adjetivo de mágica, o mesmo dá a ele o poder transformador que por vezes é tão impactante que aos olhos dos visionários mais técnicos não encontra uma resposta com exatidão. O que o mencionado autor busca destacar é que com toda sua experiência percebeu que simplesmente atribuir ao aluno uma carga infinita de leituras sem que o mesmo encontre sentido e aplicabilidade da mesma no contexto em que está inserido não fará com que as mesmas atinjam seu objetivo. Leitura sem direcionamento é simplesmente texto. Destaca-se que qualquer forma de leitura é importante, contudo, seus efeitos acabam por ser limitadas a extensão de vocabulário ou a produção de textos com vocábulos técnicos.

A leitura orientada com finalidades específicas (leituras com direção metodológica) de transformação social é que de fato fazem total diferença na vida do discente.

Enfatizando a literatura como instrumento de propagação de ideias e nova forma de pensar as instituições sociais, afirma o estudioso Quintella:

A literatura é arte, e, como tal, exerce grande influência em nossas atitudes em relação à vida. Por exemplo: O Navio Negreiro, poema de Castro Alves, ajudou muito o movimento de libertação dos escravos, no Brasil do século passado. Ao mostrar as péssimas condições do transporte dos escravos para o Brasil, bem como o tratamento desumano a eles dispensado, o livro pôs a favor dos escravos milhares de pessoas (QUINTELLA, 1988, p. 43 – 44).

Literatura é comunicação, interação social, troca de experiência e construção de novos olhares. O jornal tem muitas coisas da literatura: o jornalista precisa também dominar sua língua; o seu texto tem de ser acreditado; precisa ser o reflexo da cultura da época; tem de ser agradável, senão o jornal não é lido. O jornalista muda os rumos da história. Como a poesia mudou um dia. Como os grandes romances fazem até hoje.

Literatura não é mera informação. Literatura é criação. Mesmo que seja com novas palavras, como fez Guimarães Rosa. Por meio da denominação, isto é, de dar nome aos bois, aumenta a capacidade de raciocínio do leitor, fazendo, ao mesmo tempo, que seu cérebro se torne mais ativo no sentido de rapidez.

Com o uso da palavra com exatidão há menos riscos de equívocos ou ranhuras de comunicação. É sempre mais claro quem sabe de fato dizer o que quer. A leitura é uma cadeia de sugestões que libertam do aprisionamento social da ignorância, da impossibilidade de expressar opinião ou de ter uma formada a respeito de determinado tema.

O que mais surpreende neste contexto de discussão de comportamento leitor é perceber que alguns estudiosos como Paul Goodman (1976), um pensador americano, não vê um futuro muito promissor para a leitura literária, pois segundo o mesmo, a forma como se ensina literatura nas escolas não desperta o menor interesse em torna a leitura literária um hábito desprovido de obrigações ou penalidades.

Se a educação literária representa relações sociais, essa dinâmica complexa se torna ainda mais responsável por atitudes políticas, fazendo da verdade literária um problema que requer uma resposta mais crítica. Mais que historicismo literário ou uma crítica prática superficial, a literatura representa o meio estético de representação cultural de poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados e aprendidos sem reverência, mas com um olhar de consciência crítica. Assim, destaca Lúcia Pimentel Góes: “A educação literária não é mais

feito como leitura recreativa (que sempre deve ser estimulada e é a principal), mas como aprendizado através de leituras, análises e comentários de obras literárias” (GÓES, 2010, p.57).

Uma sugestão ou estratégia didática

Depois de apresentar os fundamentos teóricos do tema abordado, é interessante oferecer uma sugestão de ao menos uma estratégia didática. Contudo cabe inicialmente compreender o sentido da expressão “estratégia” associada a uma questão didática.

Neste sentido, de forma precisa e clara conceitua Isabel Solé:

Estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se- ou não se ensinam- e se aprendem- ou não se aprendem (SOLÉ, 1998, p.70)

Como se percebe as estratégias didáticas estão muito relacionadas ao contexto, ou seja, não se pode ter uma fórmula pronta para cada escola acreditando que assim de forma engessada e pronta podem funcionar de forma eficaz. Em primeiro lugar é necessário conhecer o contexto dos alunos, compreendendo suas necessidades e limitações como também suas afinidades literárias (SOLÉ,1998).

Outro aspecto a ser considerado neste contexto é como estimular e registrar essas leituras? Segue abaixo uma sugestão de como produzir e registrar um trabalho com leitura literária no Ensino Médio.

Tomando por referência o conceito de Regina Célia Haydt de que “Em geral, o plano de aula do professor assume a forma de um diário ou de um semanário” (HAYDT, 1997, p.103) é proposto ao professor após levar os alunos à biblioteca para o reconhecimento das obras literárias previamente apresentadas em sala. Em seguida, sugere-se que por grupos de afinidades com as obras propostas para leitura que sejam formados pequenos grupos para uma leitura compartilhada.

Na sequência como o tempo não permite um alongamento das aulas, seria proposto aos alunos um prazo para finalização das obras fora de sala com encontros semanais dos grupos, com finalidade de debater a compreensão e a forma de se registrar suas leituras.

Outro enfoque a ser destacado é o fato de no Ensino Médio outras disciplinas formarem par com a Literatura, tais como sociologia, filosofia e história. Assim associada ao grupo de humanidades, o debate literário ganharia uma dimensão muito maior do que simplesmente ler, entender um texto a partir de uma escola literária e encapsular esse conhecimento. Ao levar à luz da Sociologia um texto literário pode-se compreender de forma precisa a clareza da realidade representada na mesma ou até concernir o contexto do próprio, permitindo um alcance de suas intenções ou aproximações das mesmas.

Coadunando-se a tal ideia, os autores VAZ, MARTINS e PIVA (2017, p. 09): “O estudo de literatura, em sintonia com outras partes, e relacionado a outros campos do saber, mostra-se assim como um possibilitador do sujeito apreender e compreender melhor a cultura de um povo e de uma época (...)”.

Desta forma após ou durante o trajeto da leitura, os professores de humanidades estariam prestando suporte no sentido de esclarecer, apresentar o texto literário com outros olhares. Assim, o discente alcançaria uma compreensão macro do universo literário.

Na fase final de leituras e debates sugere-se ainda aos alunos que registrem o resultado de suas leituras no chamado “diário de leituras literárias”. Esse diário pode assumir uma forma totalmente digital haja vista a inserção das novas mídias na educação, como por exemplo um vídeo resumindo a fase da escola da obra, das leituras, debates, a ser postado posteriormente no *youtube*, *facebook* ou outros meios de propagação de informação digital.

Convém destacar a importância dos alunos registrarem as contribuições daquela leitura a seu cotidiano, destacando assim que não foi apenas uma leitura como parte do plano de aula pura e simplesmente, pois como bem destaca Marisa Lajolo:

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (LAJOLO, 1986, p.115).

Assim, os alunos estariam envolvidos prazerosamente no universo da leitura literária e estimulariam as pessoas no seu entorno como colegas e familiares a também se aventurarem nesse novo mundo a ser descoberto por meio da palavra registrada (OLIVEIRA, 2004).

A partir da discussão apresentada, é possível alcançar algumas ideias conclusivas de forma prévia. Para tanto, é importante compreender a afirmativa do espanhol Juan Ramon Gimenez (2011) que sustenta que “a literatura é a imensa arte da grande minoria.”

Tal afirmativa parece contraditória na medida em que hoje existe um crescente volume de publicações e uma busca desenfreada pela leitura de determinadas obras, mas a ideia exposta por Gimenez é que em se tratando da leitura de obras de literatura nacional que possui um caráter reflexivo, crítico, ou seja, capazes de retirar o do leitor da total inércia (SILVA, 2005).

Fala-se do desaparecimento ou da extinção do livro, creio que isto é impossível. Dir-se-á qual a diferença entre um livro e o jornal. O jornal é escrito para ser esquecido e o livro é lido para eternizar a memória. Estas foram às palavras de Jorge Luiz Borges ao abordar tal questão².

A partir dessa afirmativa, percebe-se que mesmo com todo avanço tecnológico, o livro continuará sendo instrumento integrante do processo de registro do conhecimento da humanidade em determinado momento histórico, pois esta é uma das funções do livro, o registro do conhecimento. Forma de se relacionar com o mundo de tornar o homem verdadeiramente mais humano. Faz com que o homem deixe seu estado natural de ignorância e isolamento sócio-intelectual. Ao debater tal questão, descreve Lajolo: “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2010, p. 7).

Leitura literária é mais que mera informação, é conhecimento na forma de prosa. Em cada personagem, em cada descrição seja do aspecto físico do local do desenrolar do enredo ou do perfil psicológico de determinada personagem, há uma segregação do saber que corresponde a muito mais do que simplesmente informar, ou seja, a informação está no plano superficial do saber.

Reafirmando tais premissas, Carlos Fuentes enfatiza: “Mais que uma pergunta crítica acerca do mundo, mas também acerca dele mesmo. O romance é, ao mesmo tempo, arte do questionamento e questionamento da arte” (FUENTES, 2007, p. 33).

A formação do leitor passa pela qualidade do texto lido. A quantidade é decorrência. Se a leitura se dá de forma esporadicamente, menos haverá menos intimidade com as letras,

² Disponível em: <http://lectusexlibris.blogspot.com.br/2011/07/algumas-palavras-de-jorge-luis-borges.html>. Acesso em 13 de maio de 2019.

palavras, parágrafos; em decorrência, investe-se mais tempo no livro, mas o volume de páginas lidas é pequeno. É normal que assim seja: a leitura tem um aspecto mecânico a ser dominado para que a produção resulte acelerada após um período de exercícios, como outras atividades mecânicas: bordar, dirigir automóvel, digitar. O mérito não reside na velocidade com que fazemos, mas na eficiência, prazer e competência com que é feito. Ratificando tal pensamento, destaca o célebre e saudoso Carlos Fuentes: “Ler um romance: ato amador, que nos ensina a querer melhor. E ato egoísta também, que nos ensina a ter conversas esplêndidas com nós mesmos. É um vício impune” (FUENTES, 2007, p. 33).

A maior parte dos livros de literatura infantil e juvenil, a exemplo dos fenômenos internacionais como Harry Potter e Crepúsculo é resultado desse mesmo processo de fabricação em série. Fica fácil para as crianças e jovens ler grande quantidade de páginas em pouco tempo, pois os textos não oferecem obstáculos e rupturas significativas. Neste sentido preconiza Lucia Helena Maroto ao citar Eliana Yunes: “Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo e decidir sobre ele” (MAROTO Apud YUNES).

O mais grave, contudo, é que o *Best-seller* não amplia os horizontes do leitor, é um livro mata-livros, cria o deserto em torno de si, porque o leitor de *Best-seller* não procura outros autores, não é curioso, espera a saída do próximo *Best-seller* porque quer o livro síntese, que lhe permita não ler mais nada e lhe a ilusão de ter lido o essencial.

Neste sentido, afirma Gabriel Perissê:

O *Best seller* tornou-se uma commodity como outra qualquer, num mercado que dessacralizou o livro e bajula o leitor iletrado. Muitas editoras absolutizam o aspecto comercial: planejam, encomendam, lançam, faturam... e desprezam poesia de qualidade... autores nacionais promissores... (PERISSÊ, 2006, p. 56).

Este é apenas uma das mais relevantes justificativas para que as obras de literatura nacional sejam deixadas de lado e se transforme em meros instrumentos ou passaportes para o ensino superior por meio dos vestibulares e esquecidos na sequência. Contudo, ao ascender à universidade esses leitores superficiais encontram dificuldades de conhecimentos profundos, como bem destacada Gabriel Perissê ao citar Allan Bloom:

Allan Bloom, em seu *O declínio da cultura ocidental*, queixa-se da falta de profundidade e altitude intelectual dos muitos jovens universitários que conheceu. A título de exemplo, conta que, perguntando aos alunos o que é o mal, obteve certa vez a resposta unânime e imediatista: “Hitler”. Com efeito, Hitler não passa de uma referência histórica, é apenas uma imagem ou uma metáfora das crueldades do século XX, não uma definição metafisicamente válida do mal. Foi mau, mas não é o mal (PERISSÉ, 2006, p. 59).

Desta forma, conclui-se que a leitura é um dos instrumentos de acesso a democracia como bem destaca: “No mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores” (MARIA, 2009, p. 28).

Neste mesmo sentido, Back (1987) diz que quando o aluno compreende o que os textos literários querem dizer, há uma grande contribuição na formação pessoal, profissional e social do homem. Assim, o destaque que deve ser dado ao ensino da literatura no ensino médio merece uma abordagem particular para que seja ressaltada sua importância para o homem em todas as fases de sua vida e formação.

Este mesmo estudioso ainda ressalta que:

O ensino da literatura no ensino médio está bem perto das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, dentre outras que os alunos podem desenvolver. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas como da gramática por exemplo. A literatura existe dentro de sua essência artística e por este motivo deve ser ministrada. Back (1997, p. 59).

Diante de tais constatações, os meios necessários para superar tal quadro de leitura literária, são as pequenas ações pedagógicas do cotidiano como a criação nas salas dos cantos de leitura ou minibiblioteca, bem como rodas de leitura, debates de temáticas e problemáticas da atualidade a partir de textos literários. Por fim, se este estudo tiver conseguido instigar para o fato de que ler boa ficção e boa poesia não é uma obrigação escolar, mas uma preparação estética para o uso da palavra exata, ter-se-á conseguido muito.

Referências

- AMORIM, Galeno.(org.).**Retratos da leitura no Brasil: olhares e reflexões.**Brasília: Instituto Pró-livro, 2008.
- BACK, Eurico. **O Fracasso do ensino do português.** 3º. Ed. Petropólis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo horizonte: Autêntica, 2009.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** 12ª Ed. São Paulo: Ática,1998.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 39ª ed..São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra (coleção leitura), 1996.
- FUENTES, Carlos. **Geografia do Romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- GÓES, Lúcia Pimental. **Introdução à literatura para crianças e jovens.** São Paulo:Editora Paulinas: 2010.
- HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral.**4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO Marisa. **O texto não é pretexto. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 7ª ed.São Paulo: Ática, 2010.
- LANES, Ely Vietez. **Laboratório de Literatura.** Rio de Janeiro: Estrutura, 1978.
- MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?.** São Paulo: Globo,2009.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações.** 3. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez,2005.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

VAZ, Artur Emilio Alarcon, MARTINS, Cláudia Mentz ,PIVA, Mairim Linck. **Práticas de Ensino de Literatura:** do cânone ao contemporâneo. São Paulo: Editora Horizonte, 2017.

A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristina Anastácio Bicalho Machado¹
Rayner Raulino²

Resumo

O presente artigo apresenta abordagens sobre crianças público-alvo da Educação Especial, em especial, os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A pesquisa, aqui, apresentada, possui cunho bibliográfico (CLIFFORD, 1997, p. 73) e está organizada por estudos já realizados sobre a temática por meio de coleta de dados de trabalhos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva nos anos de 2016 e 2018. Diante dos artigos analisados, chegamos à conclusão de que muitos são os desafios tais como: práticas pedagógicas, jogos e brincadeiras, a interação social e a superação do diagnóstico. O presente estudo tem como referencial teórico o autor Paulo Freire (1993, 1996, 2001, 2002) por abordar a educação como prática transformadora e libertadora do educando, impulsionando-o na luta de quebra de paradigmas e apreensão da sua subjetividade, possibilitando a inclusão desse sujeito no espaço ao qual se encontra inserido.

Palavras-Chave: Inclusão, educação especial, crianças.

Primeiros passos: uma introdução

Este artigo, de caráter qualitativo, apresenta abordagens sobre crianças públicos-alvo da Educação Especial, em especial, os alunos

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC Serra/ES). E-mail eletrônico: cristinaabm@outlook.com.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Professor do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc) Campus Serra. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que, para a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, considera que são alunos “[...] que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p.15).

Dentro desse grupo de alunos, este texto foca na inclusão de alunos com autismo, com o intuito de entender como o contexto brasileiro tem lidado com as questões educacionais para a inclusão desses alunos na educação infantil. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, em seu Artigo 29, expressa que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 42).

A pesquisa, aqui, apresentada, possui cunho bibliográfico e está organizada por estudos já realizados sobre a temática; visa proporcionar um olhar crítico e reflexivo, oportunizando novas possibilidades de inclusão escolar. Para tanto, foi preciso conhecer as dificuldades enfrentadas nesses movimentos inclusivos, e como, em decorrência desse novo olhar, a realidade vivida foi transformada e acrescentou novas perspectivas à educação infantil. Os estudos, aqui, delineados, por meio de uma análise bibliográfica, ocasionou um novo conhecimento; estudar artigos e textos sobre a temática abordada trouxe novas possibilidades de aprimorar os conhecimentos. Este artigo viabiliza à comunidade escolar uma visão diferenciada na busca por transformação e conscientização da sociedade como um todo.

Nessa direção, este artigo tem por finalidade analisar acerca dos desafios da inclusão de alunos com autismo na educação infantil, a partir de levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva dos anos de 2016 e 2018.

Para a efetivação desse objetivo geral, citado anteriormente, foi necessário a construção dos seguintes objetivos específicos:

- Coletar trabalhos, publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva

sobre a temática acima abordada para compreender o processo de inclusão de alunos com autismo na educação infantil.

- Mapear os dados coletados para melhor compreensão da realidade na qual estes discentes estão inseridos.

- Analisar os dados para possibilitar, por meio de novas pesquisas, outras perspectivas sob o tema abordado.

Conforme Freire (1976), o diálogo é, com certeza, imprescindível para entendermos os sujeitos; podemos entendê-los a partir de sua historicidade, portanto, o educador deve permitir momentos de interação para possibilitar novas aprendizagens, no intuito de compreender as dificuldades e as competências dos sujeitos públicos-alvos da Educação Especial; dessa forma o conhecimento abre espaço para a construção de um aprendizado pautado nos saberes e descobertas possíveis dentro desse processo. A inclusão possibilita aos educandos e educadores uma aproximação a partir da dialogicidade que ocorre entre os atores desse decurso.

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que fatos se dão- a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, 1976, p.51).

De acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Educação (INEP), entre os anos de 2007 a 2014, tivemos um aumento do quantitativo de alunos públicos-alvos da Educação Especial³. Os dados apontam que, no ano de 2007, a rede municipal de Serra tinha 9 alunos matriculados; já no ano de 2014, esse quantitativo passou para 139. Isso representa um aumento de 1.544% (BRASIL, 2014)⁴.

Assim, diante desse levantamento e do contexto educacional brasileiro, surgem novos desafios no âmbito da educação infantil ao pensar a inclusão de outros grupos sociais, que antes não estavam presentes; entre eles, os alunos públicos-alvos da Educação Especial.

³ Os alunos considerados públicos-alvos da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁴ BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

Assim, cabe, no próximo tópico, abordar acerca do caminho metodológico adotado neste artigo, destacando a importância da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica e suas possibilidades

Este estudo baseia-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo; esse método de pesquisa é diferenciado da pesquisa quantitativa, pois, nessa forma de estudo, não são, geralmente, utilizados gráficos, estatísticas e estudos numerosos de difícil compreensão.

A pesquisa qualitativa abrange um estudo mais restrito de determinado assunto, aproximando o estudante de seu objeto de estudo, de forma a possibilitar uma observação mais detalhada (CLIFFORD, 1997, p. 73); analisando de forma sintética, pode-se configurar este estudo ao contexto empírico, expresso sob a visão do autor e de sua sensibilidade ao contexto.

Esta pesquisa caracteriza-se pelo estudo detalhado e particular de casos, possibilitando aprofundamento e foco, podendo, assim, propor ao leitor, conhecer, de forma minuciosa, detalhes do tema abordado. Destaca-se, aqui, um traço significativo que caracteriza este tipo de estudo - a apresentação dos fenômenos sociais como processuais e contingentes; essas características ajustam-se à pesquisa qualitativa. Desta forma, o estudante ou pesquisador consegue assimilar acontecimentos de fenômenos sociais, decifrando-os e percebendo como sua atenção foi pré-determinada a tais fatores de forma inconsciente (MATZA, 1969).

Nesse método de pesquisa, não se alinham frases prontas; aqui a subjetividade de cada sujeito é respeitada, observada e analisada, cuidadosamente, para que, de nenhuma forma, sua realidade seja agredida, desrespeitada ou negligenciada (MATZA, 1969).

O estudo qualitativo possibilita ao leitor uma melhor compreensão e proximidade do tema estudado, tornando a leitura prazerosa e contextualizada. Abordar esse tipo de pesquisa, possibilita ao estudante aprofundar-se no assunto em destaque, despertando a curiosidade e o desejo de descoberta para apreender, compreender e apoderar-se do tema em estudo (DENZIN & LINCOLN, 2006).

As atividades deste artigo estão voltadas a análises de revisão bibliográfica, iniciando-se, assim, por meio de seleção de artigos que abrangem o tema abordado, contendo em sua seleção a relevância, a atualidade e o compromisso apresentado pelos autores com relação à temática em questão.

A temática da inclusão escolar de alunos públicos-alvo da Educação Especial, na educação infantil, está diretamente ligada ao artigo, pois foi a partir da observação dos comportamentos da sociedade quanto à inclusão desses sujeitos, nos diversos ambientes, nos quais dizem que estão inseridos, que surgiu o seguinte questionamento: qual o tipo de inclusão que temos presenciado nesse espaço educativo?

As respostas a esse questionamento aparecerão dentro do próprio artigo, a fim de despertar no leitor a busca para possíveis soluções de novas interrogações que venham a surgir no decorrer desta leitura.

Nosso campo de pesquisa abrange os Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Esses anais, publicados de dois em dois anos (bienal), abordam informações de extrema relevância e constante atualização sobre a Educação Especial.

O acesso aos conhecimentos, por meio dos estudos apresentados pelo Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva resulta nos anais coletados. Dada a importância da inclusão de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e, também, com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA), o estudo pautado no aprendizado está amparado por esses estudos acadêmico-científicos, elaborados por pessoas que visam a transformação da realidade de crianças públicos-alvo da Educação Especial, por entender a importância da inclusão desses alunos na sociedade, na qual estão inseridos, com destaque na inclusão do ambiente escolar. O evento é realizado na Universidade Federal do Espírito Santo e tomamos para análise os dois últimos anais que foram publicados, eletronicamente, nos anos de 2016 e 2018.

Ao realizar o levantamento dos artigos produzidos nas duas edições selecionadas, foram levadas em consideração as produções que versam sobre a inclusão escolar na educação infantil de alunos

com autismo. A partir do levantamento, foram encontradas onze produções que abordam a temática selecionada. Sendo, cinco publicadas, no ano de 2016, e seis publicadas, no ano de 2018. Apresentamos, a seguir, as produções organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Artigos Acadêmicos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

Título	Autores	Ano
A criança com autismo e importância das interações sociais na educação infantil	Alexandre Freitas Marchiori	2016
Solicitude pedagógica e ato responsável: algumas reflexões sobre o aluno com autismo no ensino comum	Emilene Coco dos Santos; Fernanda de Araújo Binatti Chiote	2016
A brincadeira de faz de conta em crianças com autismo	Rosely da Silva Santos; José Francisco Chicon	2016
Tensões e intenções no processo de inclusão na educação infantil da criança com (TGD), associado ao espectro de autismo	Anderson Rubim Dos Anjos	2016
Autismo e educação infantil: o diagnóstico, a família e as possibilidades da prática educativa	Maria da Penha dos Santos; Rayane Loyola Rangel de Melo	2016
Jogos e brincadeiras para crianças autistas: possibilidades nas aulas de educação física	Fabiana Zanol Araujo; Michell Pedruzzi Mendes Araújo	2018
Práticas pedagógicas inclusivas para o sujeito com autismo na sala de aula	Fernanda Ferreyro Monticelli; Cacia Scuassante Bolzan	2018
Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira	José Francisco Chicon; Fabiana Zanol Araújo	2018
Educação física e inclusão: o professor como mediador na experiência de brincar da criança com autismo	Flaviane Lopes Siqueira Salles; José Francisco Chicon; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	2018
Práticas pedagógicas e inclusão do aluno autista no cotidiano escolar	Luiza Massarioli; Maria Nilceia de Andrade Vieira; Claudenice Maria Veras Nascimento	2018
Interação entre a criança com autismo e o outro na brinquedoteca	Emilene Gomes Monteiro; Ivone Martins de Oliveira	2018

Fonte: www.periodicos.ufes.br. Elaborado pelos autores (2019).

Este estudo aborda a pesquisa exploratória, como ponto de partida, por reunir um conjunto de informações já exploradas, que inclui, em seu repertório, algumas hipóteses que servirão como norte para o pesquisador fazer suas análises e observações. Nessa etapa, o

pesquisador precisa ser flexível, compreensivo e estar disposto a superar pré-conceitos.

Para a sistematização dos dados coletados, definimos pela análise de conteúdo de Bardin (2006), marcada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Nessa direção, Bardin (2006, p. 117), define essa categorização como:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Assim, ao realizar o levantamento, encontramos nos onze artigos produzidos, cinco categorias temáticas abordadas pelos diferentes autores, sendo elas: práticas pedagógicas (MASSARIOLI; VIEIRA; NASCIMENTO, 2018; MONTICELLI; BOLZAN, 2018; SANTOS, 2016), jogos e brincadeiras (SALLES; CHICON; SÁ, 2018; ARAUJO; ARAÚJO, 2018; CHICON; ARAÚJO, 2018; SANTOS; CHICON, 2016), interações sociais (MARCHIORI, 2016; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2018), diagnóstico (SANTOS, 2016) e tensões e intensões no processo de inclusão (ANJOS, 2016).

Encontros e potências nos dados produzidos

O presente artigo possibilita ao leitor conhecer um pouco mais dos desafios da inclusão de alunos com autismo no cotidiano escolar; aborda, também, assuntos relacionados a práticas pedagógicas, a importância dos jogos e brincadeiras, as interações sociais, o diagnóstico e a importância das interações no processo de inclusão. Ao dialogar a respeito das temáticas contextualizadas acima, objetivou-se proporcionar conhecimentos que possam oportunizar novas aprendizagens que sirvam como norte para uma boa interação desses sujeitos com a sociedade de modo geral.

O presente referencial teórico aborda concepções Freirianas, a fim de fazer junção dos pensamentos de Paulo Freire ao tema deste artigo, que enaltece a inclusão de crianças com autismo na educação infantil, sabendo-se que o referido autor dialoga com a educação

libertadora, o que reforça a importância do educador nesse processo de ensino e aprendizagem com o educando.

Sabe-se que, há poucas décadas, a educação, no espaço escolar, não era proporcionada a pessoas com algum tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento, havendo, assim, uma exclusão desses sujeitos da sociedade. Mesmo antes do surgimento de programas de atendimento da inclusão escolar para o público-alvo da Educação Especial, Paulo Freire já havia se apresentado frente à construção de um novo paradigma: o da inclusão, onde o sujeito é reconhecido e respeitado em suas diferenças; sua condição não é colocada como empecilho em sua construção e valoração.

Práticas Pedagógicas

O estudo de Monticelli e Bolzan (2018) debate que a partir de leituras anteriores e com reforço da leitura atual, compreendemos que a lei de apoio aos alunos públicos-alvo da Educação Especial passou a ser acompanhada de forma regular, oportunizando um ensino de qualidade. Todavia sabemos que, ainda, há muito a ser feito para que esses discentes consigam alcançar a emancipação, levando em consideração a necessidade de assegurar ao sujeito condições adequadas de aprendizagem e ao profissional da educação materiais e instruções para que o mesmo consiga realizar seu papel docente, conseguindo ir além de um ensino mecanicista, apropriando-se de novas tecnologias e estratégias de ensino.

Esse estudo dialoga com o trabalho escrito por Massarioli, Vieira e Nascimento (2018) que ressalta a necessidade do plano de aula, com ações elaboradas de forma intencional, no intuito de ampliar os conhecimentos desses alunos e a inclusão dos sujeitos nas atividades propostas em sala de aula. Assim, cabe ao professor, o importante papel de perceber em cada detalhe ou ação, pois, esse olhar mais atencioso possibilita o desenvolvimento desses educandos, seja no aspecto cognitivo, afetivo ou social.

Por fim, ao estudar a teorização de Santos (2016), vimos que esta contribui com o debate da prática pedagógica inclusiva, por entender como ato pedagógico que requer organizar, planejar e executar com qualidade. Destaca-se a importância de promover uma pedagogia que permita aos sujeitos uma aprendizagem significativa

no que tange a transformação da realidade vivenciada, possibilitando assim, experiências por meio das vivências pedagógicas. Essas vivências devem disponibilizar aos sujeitos as culturas sociais e as suas diversidades. Portanto, cabe ao docente, a busca por novas experiências que proporcionem, aos alunos, saberes múltiplos.

A quebra de paradigmas se faz necessária, a partir do momento em que o docente se prontifica a realizar uma educação transformadora de aceitação das diversidades para dissociar a educação bancária da educação libertadora. Pois, na educação bancária o educando é apenas um receptor de conhecimentos, onde os docentes depositam seus saberes e os alunos apenas os armazenam; os docentes disciplinam e os discentes aceitam ser disciplinados sem questionamentos, exercendo apenas sua aceitação. Porém, a educação libertadora apresenta-se em um viés diferente, valorizando o saber de cada discente, respeitando suas capacidades e limitações, oportunizando o diálogo com o docente em um olhar de igual para igual, numa perspectiva de educação libertadora, a fim de proporcionar a mudança do *status quo* (FREIRE, 2005).

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2002, p. 70).

Partindo dessa premissa, é importante ressaltar que o homem é um ser inacabado e apto a transformações. Sendo assim, entender que as crianças com autismo não são isoladas, nem soltas e muito menos desligadas do mundo, portanto, compreender que essas crianças necessitam de atenção e de ser incluídas em todos os ambientes nos quais estão inseridas, pois trata-se de sujeitos com sentimentos, capazes de demonstrar afetividade, tristeza e dor.

Porém, de alguma forma são excluídos por carregarem em si as marcas da discriminação, que já se encontram impregnadas numa sociedade que traz consigo, ao longo dos anos, uma cultura que inferioriza tudo o que não dialoga com o que é considerado normal, dentro dos padrões de uma sociedade capitalista e hierárquica. Assim, cabe, no próximo subtópico, abordarmos sobre a categoria de jogos e brincadeiras.

Jogos e Brincadeiras

Ao tratar da importância dos jogos e brincadeiras, no processo de inclusão escolar, esse eixo torna-se primordial, levando em consideração o contexto da educação infantil. Nessa direção, Fontana e Cruz (1997, p. 115) falam acerca do brincar em seus estudos como:

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

Em acordo com a citação acima, o estudo de Salles, Chicon e Sá (2018) ressalta a importância da mediação do professor no brincar da criança com TEA. Pois, é notável que a interação social colabora, efetivamente, no desenvolvimento desses sujeitos. De acordo com conceituação desse transtorno, pode-se perceber que esses sujeitos possuem características muito específicas, o que acaba influenciando, negativamente, no desenvolvimento psicossocial, causando estranheza nos demais atores participantes deste processo.

As crianças com autismo necessitam compartilhar espaços para a construção de suas interações sociais. Dessa forma, o brincar requer intencionalidade em suas ações; os atuantes desse processo precisam elaborar atividades com novas metodologias, a fim de proporcionar experiências de aprendizagem significantes para que os discentes envolvidos nesse processo consigam absorver os conhecimentos transmitidos a eles.

Freire (1996, p. 30) afirma que “ensinar implica em respeitar os saberes dos educandos e não simplesmente transferir os conteúdos sem discutir o porquê daqueles conteúdos; portanto, o processo de ensino e aprendizagem se dá em movimento, é algo dinâmico, processual e coletivo.

Com base no exposto, podemos entender que os sujeitos são seres em constante construção, e que as experiências do brincar lhes permite desvendar o mundo, superar medos e ter uma interação social. A brincadeira é um momento de descobertas, e esta possui uma intencionalidade; dessa forma, ao ofertar um brinquedo e ao ensinar um novo jogo, devemos explicar aos educandos qual a finalidade dessa

brincadeira, quais os desafios e quais lições podem ser resgatadas por meio da mesma. De acordo com Freire (1996, p. 38):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma Pedagogia da Autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Dessa forma, podemos perceber a importância das brincadeiras na escola, pois, os docentes devem sugerir, aos alunos, brincadeiras que os levem a descobertas, que despertem o aprendizado quanto às responsabilidades e deveres, que proporcionem a superação de desafios e os capacitem; que aprendam a necessidade do trabalho em conjunto, da participação de todos para o alcance de um objetivo em comum; agindo, assim, estaremos trabalhando na perspectiva freiriana de uma educação para todos. Ressalta-se, então, a importância do professor como mediador desse processo, quando direciona o brincar, mas deixa o aluno livre para fazer suas escolhas no decorrer da brincadeira; ele interage com o mesmo, a fim de potencializar seus saberes e acrescentar novas experiências a esses sujeitos.

Interações sociais

Conforme leitura dos artigos, aqui, explicitados, pode-se entender como uma das barreiras que se manifestam no cotidiano desses sujeitos, os olhares direcionados a estes pela sociedade, que julgam suas potencialidades a partir de seus comportamentos estereotipados⁵. Ressaltamos a importância da observação, do respeito e da inclusão que possibilita a esses sujeitos a interação

⁵ Etimologicamente, o termo estereotipia é composto pelos vocábulos gregos *sterós*, (sólido) e *typos* (modelo), que unidos carregam em sua essência um entendimento próprio: padrão rígido e estável. A Classificação Internacional das Doenças, em sua décima edição (CID-10), traz as estereotipias motoras como uma categoria nosográfica caracterizada por movimentos intencionais, repetitivos, estereotipados, ritmados, desprovidos de finalidade e sem relação a um transtorno psiquiátrico ou neurológico identificado. Esses movimentos caracterizam-se por balançar o corpo e/ou a cabeça, arrancar e/ou torcer os cabelos, estalar os dedos e bater as mãos. Porém, podem ter algum componente automutilador, sendo reconhecidos por bater a cabeça, esbofetear a face, colocar o dedo nos olhos, morder as mãos, os lábios ou outras partes do corpo (BARROS; FONTE, 2016, p. 747).

social, que dialoga com novas condições de desenvolvimento e novas perspectivas de vida para esse sujeito. Assim, Baldo (2015, p.155) convida a enxergarmos a criança para além do autismo:

Com características, potencialidades, necessidades e dificuldades, sujeito esse que se constitui não por um rótulo, mas pelo convívio social, por suas construções próprias e familiares, pelos aspectos socioeconômicos e culturais que lhe são apresentados, que serão incorporados no seu desenvolvimento.

De acordo com o explicitado acima, nota-se que a criança com autismo vai se construindo de acordo com a sua historicidade, cultura e aspectos socioeconômicos; a interação desse sujeito com o meio do qual faz parte enaltece suas potencialidades e favorece seu desenvolvimento psicossocial. Assim, quando há interação entre família, escola e demais agentes da sociedade, esse processo torna-se menos doloroso e o sujeito, aqui, abordado, tem melhores condições de vida e de crescimento pessoal. Nesse contexto, Freire (1996, p.62) destaca que, “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola”.

Os educandos trazem para a escola experiências conquistadas no decorrer de sua história e ao adentrarem o espaço escolar, devem receber apoio pedagógico pautado no respeito a sua dignidade; as experiências desses educandos não devem ser descartadas. A vivência desses sujeitos nos espaços deve possibilitar a estes a construção de sua identidade como ser humano; o fortalecimento dos vínculos entre família e escola pode resultar na transformação da realidade desses discentes. Portanto, consideramos que tanto o educador quanto o educando são inacabados e, reconhecendo-se como inacabados, estão sempre dispostos a adquirir novos conhecimentos.

Diagnóstico

De acordo com Nogueira e Rio (2011), o impacto do diagnóstico do autismo é o primeiro desafio enfrentado pela família, portanto, a partir desse contexto, podemos compreender os processos pelos quais a família passa após essa descoberta. Muitas famílias não

compreendem e não aceitam o diagnóstico relatado pelo médico e passa por um período de rejeição.

Para cada etapa desse processo, há uma caracterização; a essa fase nomeia-se de negação do diagnóstico; esse é um período de fuga que pode-se chamar de defesa temporária, que depois de certo período passa a chamar-se aceitação; durante todo esse processo, a família necessita de acompanhamento, pois surgem muitas inseguranças, angústias e receios, devido à falta de informações, que ocasionam muitos medos. A família precisa de apoio psicológico, pois os estresses causados pelas adaptações e transformações que vão ocorrer provenientes desse processo podem alterar toda a sua estrutura (NOGUEIRA; RIO, 2011).

No ambiente escolar não é diferente; quando os docentes se deparam com esse diagnóstico sentem-se inseguros, a falta de conhecimento e o preconceito que giram em torno desses sujeitos, iniciam uma jornada de insatisfação, impossibilitando possíveis avanços. A falta de recursos e de preparo no auxílio dos profissionais prejudicam ainda mais esses discentes; partindo dessa premissa, o presente artigo aborda estes desafios da inclusão no intuito de proporcionar uma melhoria no campo pedagógico (NOGUEIRA; RIO, 2011). Segundo Freire (2002, p. 118), “aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”.

De acordo com o exposto, Freire (2002) vem apontando e ressaltando que o processo de escuta deve estar sempre em concordância com a dialogicidade, pois a descoberta do diagnóstico de crianças com autismo provoca nas famílias uma desestruturação, e uma opção de apoio às famílias é a equipe pedagógica escolar, que recorrerá às melhores condições de ensino para esse discente, além de ouvir a família e prontificar-se no apoio dentro de suas implicações propostas por lei.

Salientamos, também, que os professores dentro dessa perspectiva, estão descobrindo, recentemente, como atuar nas escolas a fim de fazer a junção teoria e prática (*práxis*); conscientizamo-nos, também, quanto aos desafios que vêm sendo crescentes pela amplitude do problema. No entanto, os professores não desanimam e persistem na busca por novos conhecimentos, pois vivem em constantes estudos para melhoria da educação, na perspectiva inclusiva, no país.

Tensões e Intenções no processo de inclusão

Com base no presente exposto, podemos frisar a importância dos profissionais da educação de estar atualizados quanto às transformações que estão ocorrendo na sociedade. De modo geral, os docentes devem ser vistos como ativos e não se pode rotular nem esconder o autista da sociedade; na verdade, ao incluir esse sujeito, no ambiente escolar, procura-se transformar a realidade dos mesmos. Dessa forma, tirando-lhes de uma integradora que considera uma padronização do sujeito, onde a sua subjetividade não é respeitada.

Assim, uma escola inclusiva produz um conhecimento que transforma a realidade desses sujeitos, possibilitando o pensamento crítico e reflexivo, acolhendo-os como seres atuantes e participativos da sociedade. Dessa forma, Freire (1996, p. 47) nos ajuda a entender que: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

De maneira que Freire (1996) vem ressaltando quanto ao ensinar de forma intencional no intuito de acolher os discentes e propiciar a estes um conhecimento por meio de produções e construções próprias, possibilitando a quebra de barreiras, a participação em grupos, a superação de desafios, as novas aprendizagens por meio da coletividade. Nesse caminho, os docentes passam por tensões ocasionadas pelo desafio da aceitação das diversidades e por possibilitar a estes as mesmas oportunidades dos demais, por entender a educação como democrática, por se fazer por meio do diálogo e da interação entre todos que dela participam.

Considerações finais

Este artigo tem por finalidade analisar acerca dos desafios da inclusão de alunos com autismo na educação infantil, a partir de levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva dos anos de 2016 e 2018. Esses artigos foram selecionados na plataforma da UFES; foram escolhidos onze artigos que dialogam com a temática inclusão de alunos com autismo na educação infantil; esses artigos foram divididos em quatro grupos de

acordo as temáticas: práticas pedagógicas, interações sociais, jogos e brincadeiras e diagnóstico.

Após essa seleção, foi feita uma reflexão com base nas teorias de Paulo Freire (1993, 1996, 2001, 2002); portanto, é necessário um debate amplo acerca dessas temáticas, pois as práticas pedagógicas precisam ser revisitadas no intuito de melhorar a relação entre teoria e prática. Pois, é necessário que os profissionais da educação reconheçam a necessidade de estudos que abordem a presente temática e entendam que é indispensável uma articulação entre teoria e prática.

Em suma, a teoria serve como lente para que os profissionais da educação vislumbrem os desafios presentes no cotidiano escolar e possam resolvê-los. Um dos exemplos são estes sujeitos que precisam ser enxergados dentro de um determinado contexto; sendo múltiplos e diversos, cada um apresenta sua subjetividade, tem sua historicidade e requer desses profissionais um comprometimento com práticas pedagógicas diversas.

Nessa direção, não têm como trabalhar a inclusão de uma única maneira, pois o educando se constitui a partir das vivências com o meio ao qual está inserido; é preciso criar no sujeito uma autonomia para conseguir fazer sua própria leitura de mundo e conscientizá-lo quanto a ser um sujeito fruto de uma cultura, livre para pensar, para se reconhecer e produzir seu espaço na sociedade.

Referências

- ANJOS, Anderson Rubim. Tensões e intenções no processo de inclusão na educação infantil da criança com (TGD), associado ao espectro de autismo. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 01, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, v. 01, p. 788 – 800.
- ARAÚJO, Fabiana Zanol; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. Jogos e brincadeiras para crianças autistas: possibilidades nas aulas de educação física. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 02, 2018, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, v. 02, p. 283 – 299.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2006.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, Dec. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400745&lng=en&rm=iso>. Access on 12 nov. 2019.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: DF, 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41.

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

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

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Prefácio à edição brasileira**. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. A criança com autismo e importância das interações sociais na educação infantil. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 01, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, v. 01, p. 233 – 244.

MASSARIOLI, Luíza; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; NASCIMENTO, Claudenice Maria Veras. Práticas pedagógicas e inclusão do aluno autista no cotidiano escolar. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 02, 2018,

Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, v. 02, p. 1009 – 1016.

MONTEIRO, Emilene Gomes; OLIVEIRA, Ivone Martins. Interação entre a criança com autismo e o outro na brinquedoteca. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 02, 2018, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, v. 02, p. 1190 – 1197.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. Educação física e inclusão: o professor como mediador na experiência de brincar da criança com autismo. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 02, 2018, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, v. 02, p. 974 – 982.

SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Solicitude pedagógica e ato responsável: algumas reflexões sobre o aluno com autismo no ensino comum. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 01, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, v. 01, p. 245 – 256.

SANTOS, Maria da Penha; MELO, Rayane Loyola Rangel. Autismo e educação infantil: o diagnóstico, a família e as possibilidades da prática educativa. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 01, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, v. 01, p. 653 – 660.

SANTOS, Rosely da Silva; CHICON, José Francisco. A brincadeira de faz de conta em crianças com autismo. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, V. 01, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, v. 01, p. 759 – 766.

AS QUESTÕES ETNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Larissa Rodrigues da Silva¹
Geisa Hupp Fernandes Lacerda²

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar ações eurocentradas da prática pedagógica, que dificultam o aluno na educação infantil a se identificar como negro (pardo e preto) expondo as questões que prejudicam o sentimento de pertencimento da identidade etnicorracial na educação infantil, partindo das práticas do racismo. Neste processo o presente estudo no primeiro momento se debruça nos teóricos Gomes (2019), Munanga (2005) e outros como a lei 10.639/2003. A base metodológica é fundamentada na cartografia traçando diálogo com o campo pesquisado, o mesmo é uma escola privada de educação infantil, localizada no município da Serra – ES. A pesquisa participante corroborou para análise de como o racismo se propaga. Ao tecer os resultados da pesquisa percebe-se que o racismo é mais prejudicial a crianças mais retintas, e isso ocorre por parte dos discentes e docentes, fomentando que a escola é um espaço que reforça o racismo no âmbito da educação infantil, sendo fundamental revisar a formação e currículo eurocentrado.

Palavras-chave: Relações etnicorraciais, Infância, racismo.

1 Introdução

O presente trabalho tem como proposta dialogar sobre como o racismo se desdobra na infância e no espaço da educação infantil. Dentro do âmbito da educação infantil, de acordo com o IBGE (2013), na educação infantil a frequência ainda é menor entre as crianças

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo, Serra Campus II. E-mail: larissa.r.silva@hotmail.com

² Pedagoga, mestranda em Ciências das Religiões, Professora Orientadora do Centro Universitário do Espírito Santo, Serra Campus II. E-mail: ge.lacerda@hotmail.com

negras. A média brasileira é de 41,2% para crianças pretas (negros ou pardos), sendo 42,9% da população branca e 39,8% da população negra. Faz-se necessário tecer um diálogo entre educação infantil, racismo, práxis pedagógica, atrelado à lei 10.639/2003.

Ou seja, desde a mais tenra idade a criança negra (preta/parda) sofre as mazelas das desigualdades devido ao sistema de escravização que ainda reproduz resquícios no Brasil, e como a escola não é indiferente das questões que ocorrem na sociedade, auxilia a reproduzir práticas racistas aos que tentam adentrar no sistema educacional e aos que se encontram no ambiente da educação infantil sofre as consequências do currículo eurocentrado.

Sendo assim, a escola tem se tornado um espaço cruel para as crianças negras devido a rótulos, estereótipos e discriminação. Neste sentido, ao pontuar a identidade etnicorracial na perspectiva da História da Cultura afrobrasileira, desde muito nova as crianças já têm uma infância marcada por dificuldades e precariedades de vida e já sofrem com os tipos de relações que são construídas nos espaços sociais, inclusive na escola, em razão do racismo que ocorre neste âmbito. Neste sentido o presente trabalho tem como proposta trabalhar a seguinte incógnita: Como o racismo se desdobra no âmbito da educação infantil?

No intuito de alargar o debate na educação infantil no que tange as relações etnicorraciais, tem-se como objetivo geral: Analisar ações eurocentradas da práxis pedagógica que dificultam o aluno na educação infantil se identificar como negro (pardo e preto), expondo as questões que prejudicam o sentimento de pertencimento da identidade etnicorracial na educação infantil, partindo das práticas do racismo.

Diante dos pressupostos desenhados do objetivo geral, indo ao encontro desse processo tem-se como objetivos específicos: analisar como o racismo se desvela na educação infantil; descrevendo a importância de trabalhar essa temática no contexto da educação básica; partindo da cartografia discutir estratégias pedagógicas antirracistas para redução e combate das práticas discriminatórias do racismo.

Acerca de compreender o racismo na educação infantil e sociedade uma vez que o racismo é estrutural e tem consequências que influenciam desde infância até a vida adulta. Como descreve Munanga (2005):

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação (MUNANGA, 2005, p.08).

Com relação ao debate referente ao racismo o autor se coloca sob a seguinte perspectiva: o racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Esta ação se baseia em especial nas características físicas.

Sendo assim, a necessidade de desenvolver e debater propostas de pedagogias antirracistas é crucial, para isto nos baseamos no método da cartografia; o estudo será realizado por meio da coleta de dados de cunho qualitativos, observação e registro de ocorrências dentro da escola de Educação infantil de cunho particular.

Neste paradigma, o acesso de crianças negras à educação infantil é muitas vezes doloroso e torturante, em razão das práticas racistas e falsa democracia racial, dificultando desde o acesso até a permanência nesse sistema educacional, por um currículo eurocentrado.

Deste modo, essa produção tece por políticas de afirmação baseado na lei 10.639/2003, promovendo propostas de minimizar as práticas de exclusão devido ao racismo e promovendo o alargamento do debate da pedagogia antirracista na educação infantil.

2 Revisão de literatura

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser ocultada, jamais extinta (NELSON MANDELA).

Desde muito cedo as crianças sofrem influências do meio em que vivem e sistematicamente as copiam, como acredita a psicologia histórico-cultural, “A criança não é uma ‘tábua rasa’, na qual apenas se

depositam conhecimentos, aprendem com narrativas sociais”. Diante dessa afirmação, é possível observar que as crianças são afetadas pela esfera social, ou seja, se indivíduos crescem em um ambiente racista e preconceituoso, logo internalizarão e reproduzirão, ainda na infância, práticas que repetem ou acentuam o racismo.

As crianças são diversas, fazem parte da variedade natural integrante da formação humana, dos processos de humanização, dessa forma, não são/ estão alheias aos conflitos que acontecem entre as culturas, afetam e são afetadas por elas, pelos acontecimentos culturais nos quais estão inseridos (MACHADO, 2008, p.144).

Portanto, falar sobre racismo na infância e cotidiano escolar é refletir sobre como o currículo influencia as relações estabelecidas dentro do ambiente, principalmente revelando as narrativas eurocentradas contidas no currículo que não respeitam as diferenças e diversidades.

Neste contexto, com o currículo eurocentrado auxiliando na reprodução de práticas racistas, as crianças negras desde muito cedo entram em contato com o racismo em diversas facetas no âmbito escolar, seja nas histórias das princesas brancas, nos calendários embranquecidos, nos livros didáticos sem representatividade. Diante desta narrativa trazemos a contribuição de Beato sobre racismo:

A teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO, 1998, p. 01).

A urgência de desenvolver uma pedagogia antirracista que combata práticas de exclusão pautadas no racismo faz-se fundamental. Com bases nas pesquisas realizadas pelo IBGE (2016), foi possível observar que a população brasileira chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. O número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões, respectivamente.

Os dados citados nos fazem refletir sobre como a escola embranquecida recebe os alunos negros (pretos e pardos). No entanto, a questão não é animadora, a escola deveria ser um espaço

onde predominam as 'diferenças'. Tais diferenças deveriam ser respeitadas e compreendidas se tornando temas para os trabalhos pedagógicos, por exemplo, diferenças etnicorraciais. Porém os debates das questões raciais se tornam paradigma para a exclusão, dentro de currículo hegemônico.

Por mais que o discurso seja de que todos são iguais, como afirma a autora Machado (2012), o currículo normativo exclui os diferentes do padrão eurocentrado uma vez que, o espaço escolar deveria ser um lugar de inclusão, de aceitação. Todavia, este se torna um campo de exclusão à diversidade seja pelo cabelo, estética corpórea e tantos outros processos, e desde tenra idade a criança vivencia essas práxis homogêneas de exclusão.

Então, o que é ser uma criança negra no espaço educacional? Como o currículo abrange as questões raciais? Após a lei 10.639/2003 o currículo como narrativa etnicorracial começa a ter visibilidade e propõe fazer articulações antirracistas, ou seja, sair da pedagogia da ausência e ir para pedagogia da emergência, em um movimento provocativo, atrelando o currículo prescrito ao currículo vivido.

Sobre isso temos a contribuição de Souza Santos que:

[...] as emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de actividades de cuidado (SOUZA SANTOS, 2007, p.794).

Diante do exposto, discorrer sobre racismo é ir contra o currículo eurocêntrico, desconstruir uma supremacia branca. Nesse processo tecemos que o racismo é a discriminação social, baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Esta ação se baseia em especial nas características físicas. Por exemplo, a cor da pele, o formato dos lábios, tipo de cabelo, entre outros tipos físicos que lembram a origem africana. Essas características são vistas pelos racistas como inferioridade.

O fato é que o racismo existe e se mostra cada vez mais presente em nossa sociedade.

Concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante

da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos (as) educadores (as) (GOMES 2005, p.147).

Diante disso, o racismo dentro da escola começa na dificuldade ao acesso de crianças negras na educação infantil evidenciando um indício de exclusão social. Ou seja, a criança dentro do espaço escolar é convidada a vivenciar narrativas diárias de práticas racistas.

Em uma sociedade de história e práticas sociais eurocêntricas, o racismo nos espaços escolares se apresenta de forma ‘sutil’ desde a educação infantil, com o estereótipo tido como padrão de crianças brancas e cabelo liso, esse perfil de beleza normativa exclui crianças negras com cabelos crespos, enrolados, volumosos, etc. O currículo pragmático anula a identidade afrobrasileira quando propõe práticas pedagógicas que valorizam a cultura eurocêntrica, silenciando-se perante o embranquecimento do currículo vivido.

Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2002, p. 44).

Desse modo, os espaços escolares vão se construindo de forma excludente e oculta, repetindo situações e falas racistas, violando os direitos dos indivíduos negros e de uma educação que lhes permita desenvolver suas capacidades em uma sociedade.

Nesse julgamento, o que se pune não é o acto de violência em si, mas a imagem preconcebida do jovem delinquente: ou porque usa brinco na orelha, ou porque tem um corte de cabelo exótico, ou porque exhibe uma tatuagem, ou pela simples cor da pele (FOUCAULT, 2001, p.14).

A criança negra (preto/ pardo) sofre as consequências antes de adentrar no espaço escolar: mesmo sendo um dever assegurado pelo Estado, o acesso à educação infantil não é garantida (o), uma vez que a demanda da faixa etária de zero a seis anos é superior ao número de vagas oferecidas às crianças pelo poder público dos municípios. Pelo fato de não haver vagas suficientes para todas as crianças na educação infantil, começa ocorrer um processo de seleção e exclusão daqueles que precisam desses serviços. O critério de seleção de vagas exclui crianças negras e os mais pobres da população. “No que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o

de pretas e pardas”, configurando um contexto de discriminação, como conclui as pesquisadoras” (SILVA, 2013, p.46).

Desde já, foi possível observar o quanto a criança negra encontra obstáculos desde o acesso até a permanência nesse sistema educacional, no que tange os familiares ou responsáveis não reconhecerem o direito à educação infantil, permitindo-se uma submissão para obtenção desses serviços.

Como afirma a autora, Silva (2013, p.129) “Os pais ainda têm a ideia de ajuda, de favor, de assistência no que diz respeito às instituições de educação infantil. Essa pode ser a causa de seu comportamento subserviente ao solicitar uma vaga para a criança”. Sendo assim, dados de pesquisas já realizadas confirmam:

As creches e pré-escolas em que encontramos o maior número de crianças pobres são aquelas nas quais está o maior número de crianças negras (ibid. p.44), ou seja, a pobreza tem cor e permeia toda a população negra (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, P.122, 2006).

Ficando evidenciado que o acesso à educação infantil não tem se concretizado como o dever do Estado e direito da criança, pois o processo de seleção é seletivo e excludente.

A discriminação e o racismo também se apresentam de outra forma dentro das escolas, que é por meio da literatura infantil. Por mais que a princípio não se consiga notar, ao analisar as imagens dos livros, são perceptíveis como os personagens negros são ilustrados e têm seus enredos descritos de forma pejorativa. A literatura infantil se apresenta na linguagem escrita e nas ilustrações.

Os contos infantis constroem várias percepções sobre o mundo fictício e, como plano de fundo, revelam expressões culturais de toda uma sociedade. Observando esse mundo literário, é possível compreender que as histórias infantis são como espelhos, onde os leitores mirins começam a se reconhecer através de personagens, e construir opiniões sobre esse tipo de pessoas, sentimentos e ambiente.

Baseadas em uma cultura embranquecida as literaturas infantis retratam histórias que não condizem com a realidade de crianças brasileiras. Amparado pela lei 10.639/2003 que inclui nas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN, o ensino da cultura africana em escolas caminha em um processo lento.

Apesar de o Brasil ser um país miscigenado a cultura eurocêntrica é normalizada. E são omitidas as culturas indígenas e, principalmente, africanas, que são relevantes para formação da nossa identidade.

É possível observar o acervo de literatura infantil utilizado nas escolas com um perfil embranquecido e com uma grande defasagem em relação à valorização da cultura afrobrasileira, mesmo que esta esteja incluída na lei 10.639/2003. Em 2018 o livro *'OMO-OBA HISTÓRIAS DE PRINCESAS'* da autora Kiusam de Oliveira³, que reconta mitos africanos, por meio de seis princesas e que faria parte do material didático de uma escola particular, foi alvo de uma longa discussão entre os pais, e acabou sendo substituído por outro título.

Uma vez que o questionamento dos pais em relação ao conteúdo do livro paradidático se mostrou preconceituoso e racista.

Outros professores, no entanto, têm dificuldades em reconhecer a existência de racismo nas escolas. Assegurando que 'não há racismo', formulam uma espécie de profecia que esperam poder cumprir-se por si mesma, na medida em que acreditam que o que é negado não existe (MACHADO, 2008, p.13).

Nesse sentido, percebemos que a literatura infantil não é um espaço neutro, e sim de cunho ideológico, através de estratégias, “[...] ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito [...]” Lima (2005, p.102)”. Os personagens negros aparecem sempre representando pessoas submissas, escravos rindo e felizes, naturalizando a dor e sofrimento para pessoas negras.

Como a criança negra (pretos/ pardos) vai se identificar como tal com tantos exemplos negativos?

Diante das afirmações, é perceptível que as práticas pedagógicas influenciam nas relações das identidades etnicorraciais e refletem na vivência das identidades dessas crianças.

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possui. Esses valores

³ Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/03/pais-tentam-boicotar-livro-de-professora-da-ufes-no-rio-de-janeiro-1014124369.html>.

Acesso em: 19 de Março de 2019.

nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola (GOMES, 2005, p.150).

A partir da identidade etnicorracial da perspectiva afrobrasileira, é notório que desde muito novas, as crianças já têm uma infância marcada por dificuldades e precariedades de vida e já sofrem com os tipos de relações que são construídas nos espaços sociais, inclusive na escola. Como afirma Lima (2013, p.140), “Infância que vivencia, nas particularidades de sua trajetória, enfrentamentos específicos, mediados também por repertórios que se relacionam aos diversos pertencimentos etnicorraciais de suas ancestralidades”.

É preciso compreender as alternativas da diversidade cultural brasileira e como a escola pode valorizar e utilizar essa diversidade para a redução das condutas discriminatórias, baseando nas práxis pedagógica na Lei 10.639/2003, que movam e co(movem) os movimentos dialéticos para uma pedagogia antirracista. É importante dar ênfase ao debate sobre a formação identitária dos indivíduos etnicorraciais, e a importância da escola para a formação dessas identidades, uma vez que, as crianças passam a maior parte do tempo em uma unidade de ensino interagindo com o meio e produzindo conhecimento.

Desse modo, as identidades são imbricadas na semelhança a si próprio, na identificação com o outro, e estão no contexto das relações sociais, continuamente construídas com base em repertórios culturais históricos de matrizes africanas. Sua existência tem as marcas das relações processadas ao longo dos séculos. Portanto as identidades têm um caráter histórico-cultural implicado nos conceitos de afrodescendência, etnia e raça como construções sociais (LIMA, 2013, p.143).

Outra questão significativa é a omissão do professor em relação às questões identitária e discriminatórias. É muito relevante o papel do professor para que a criança crie e desenvolva sua identidade etnicorracial, junto a uma imagem positiva sobre si, para assim, se tornar um adulto consciente e sem preconceitos.

Percebemos a importância do diálogo nos espaços sociais, inclusive na escola. E como as práticas pedagógicas podem mudar esse quadro de discriminação e de aceitação de si próprio e do outro.

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a

especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p.148).

Por fim, é perceptível a relevância de se trabalhar várias formas de combater o racismo dentro da escola, e fortalecer a identidade etnicorracial. Dessa maneira, compreende-se o processo educacional de uma forma mais ampla, para assim, realizar o trabalho eficaz em relação à diversidade etnicorracial.

Neste processo, descreveremos a narrativa do campo metodológico e dados e resultados no que se refere à questão entre a práxis pedagógica antirracista no campo da educação infantil.

3 Método

Para analisar a temática desta pesquisa de campo tem como norteadora a metodologia da Cartografia social, fundamentada em Deleuze e Guattari, seus caminhos ao encontro da pesquisa diferenciam da prática da Cartografia tradicional, advinda da geografia, onde se solidifica em conhecimentos dados estatísticos e matemáticos.

A Cartografia social pressupõe o trabalho partindo das conotações das ciências humanas e sociais é mais do que um retrato ou desenho do mapeamento de territórios, trata-se da busca de compreender os jogos de poder.

O estudo foi realizado por meio da coleta de dados qualitativos, observação participante e registro de ocorrências dentro da escola, que envolvam a relação infância, racismo e demais pistas que corroboram com a temática. Na pesquisa cartográfica os dados são coletados e analisados simultaneamente, visando obter respostas às questões que surgem na busca da problemática da pesquisa.

Barros e Kastrup (2012) descreve que o cartógrafo numa abordagem com sua sensibilidade vão ao encontro do campo e sujeitos, com a cognição ampliada e aberta aos processos de afetos vinculados a este fundamento os autores descrevem: “O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. (p.61), sendo assim os processos subjetivos não desconsiderados na cartografia como a articulação do método

cartesiano, a subjetividade faz parte da construção da pesquisa, através das coletas de dados.

Neste processo a coleta de dados procedeu através do diário de campo, registros fotográficos e rede de conversações.

4 Resultados

A pesquisa foi realizada em um centro de Educação Infantil privado. A escola foi fundada em 14 de julho de 2014, no bairro Morada de Laranjeiras, Serra/ES. Como resultados apresentaram a questão familiar, econômica, quantitativo de alunos matriculados e quantitativo de docentes e posteriormente as narrativas para a discussão.

Sendo assim, o perfil dos responsáveis dos discentes que frequentam a escola em sua maioria, apresentam uma caracterização familiar muito bem estruturada, convivem com seus parentes regularmente (pais/avós/tios/irmãos) entre outros. São famílias originárias em sua maioria do próprio Estado.

Os pais possuem renda salarial razoável compreendendo uma média de 05 a 10 salários mínimos, trabalham principalmente em serviços variados como: empresas privadas, funcionalismo público, autônomos. O nível de escolaridade dos pais varia entre ensino superior e mestrado. A religiosidade destas famílias, em sua maioria, apresenta-se católicos ou evangélicos.

A escola possui um total de 67 alunos matriculados e apenas 6 alunos são considerados negros (pretos/ pardos), tendo em sua maioria alunos brancos.

Dos 19 funcionários que prestam serviços a este ambiente, 8 são negros (pretos/pardos).

No decorrer da pesquisa foram feitos registros no diário de campo de observações, rede de conversações, que totalizaram três meses, referente à relação professor/aluno, e no quesito de tratamento com demais funcionários em relação ao trato com os alunos negros (preto-pardos), por fim apresentaremos o resultado da pesquisa participante de uma práxis pedagógica dialogando com todos os resultados de todos os registros do campo que buscaram sinalizar práxis racista.

5 Discussão

Geralmente, quando se inicia uma pesquisa, o olhar do pesquisador é direcionado às sutilezas, que nem sempre estão visíveis num primeiro plano. Ao adentrar-se na concretude da pesquisa, *In loco*, logo nos momentos de registro primeiro encontro, teve-se uma noção de como a/as escola/as é/são afetada/s no trato com as questões relacionadas aos estudantes pretos (preto-pardos), que podem ser percebidas no primeiro momento de minha observação no campo.

Nos primeiros momentos direciono o meu olhar para o grupo 4, onde são inseridas crianças de 04 anos. Uma aluna negra com cabelo volumoso entra na sala e logo pede para prender o cabelo, segundo ela os colegas estão rindo do cabelo dela e não tem ninguém na escola com o cabelo igual ao dela. Entre essa observação registrei o diálogo a seguir:

- Tia, por favor, prende o meu cabelo (chorando e um pouco alterada).
- Por quê? O seu cabelo está lindo assim!
- Todo mundo 'tá' rindo do meu cabelo, eu quero ter o cabelo pra baixo igual da minha amiga (Diário de campo).

Por fim, da minha observação reparei que a professora, sem saber como agir, prendeu o cabelo da aluna. Após o ocorrido, dificilmente a aluna vai para escola com o cabelo solto.

Nesse processo dialogando com Gomes (2019), pois descreve que a questão etnicorracial na educação infantil é uma pauta secundária, é mais, nos adverte sobre uma questão muito relevante, as crianças na educação infantil sofrem rótulos e estereótipos, as meninas sofrem as formas de agressão racismo por conta do cabelo tido como “ruim”, além das questões da pele que, quanto mais retinta⁴, mais sofre as mazelas do racismo.

Nesse processo combater essas mazelas é aliar ao currículo de ensino a lei 10.639/2003, buscando galgar caminhos possíveis para

⁴ Criado nos EUA, nos anos 1980, o termo remete ao modo como o tom da pele determina que a pessoa tenha privilégios e acesso facilitado a diversos espaços sociais; quanto mais negra a pessoa for, mais dificuldades ela terá. Disponível em: <https://almapreta.com/editorias/realidade/precisamos-falar-sobre-colorismo>. Acesso em: 16 de Novembro de 2019.

estabelecer a práxis de uma pedagogia antirracista, para isto a escola necessita sair da normatização e entender que a mesma precisa estabelecer formações, diálogos para combater narrativas que mensuram a exclusão por conta de fenótipos que não se encontram no currículo eurocentrado.

Nos mapas cartografados referente ao racismo e infância nos registros de fotos é perceptível uma criança mais retinta no momento de parquinho um pouco isolado dos demais dos grupos.

Imagem –Crianças no parquinho



Acervo: Pessoal.

O fator crucial que diante de um processo histórico crítico a criança é produtora de conhecimento, porém troca esses conhecimentos com as relações sociais e o mundo que o cerca. Nesta narrativa o que leva essas crianças a isolarem a outra?

Talvez, a resposta se encontra na narrativa da sala de aula, de onde trago a explanação do campo de pesquisa, dentro da sala de aula, de modo espontâneo uma criança reproduz uma fala racista, negatizando a criança que é negra, que a professora ao solicitar silêncio, logo dispara:

- Tia se não obedecer a todo mundo vai ficar bem pretinho, né? A professora logo pergunta quem falou isso?
- Minha mãe, professora. Falou que tem que ficar bem quietinho senão fica preto (Diário de campo).

Dentro da perspectiva entendemos que o racismo não nasce na escola, no entanto a reprodução do mesmo se efetiva em diversas formas do campo da escola. É necessário mensurar as intervenções pedagógicas necessárias delongadas que corroborem para minimizar as práticas de exclusão e marginalização que estes discursos nos apontam que ser negro/preto é algo ruim. Como uma criança que na

educação infantil vivencia momentos da cor negra como algo negativo desenvolverá identidade étnica como algo positivo?

Gomes (2019) aponta a necessidade de debater a criança na educação infantil e as relações etnicorraciais:

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. (GOMES, 2019, p.1020).

Porém, a lacuna e o despreparo nas pequenas questões para trabalhar as relações etnicorraciais, tencionam o contrário do movimento apontado pela autora. São múltiplos os fatores que passam de forma oculta gerando práticas racistas, onde o despreparo do docente reforça a supremacia branca dentro da sala de aula.

No transcorrer da observação da infância e relações etnicorraciais, enalteço o seguinte acontecimento: uma professora negra do grupo 3 pediu para aos alunos que pintassem um boneco com lápis rosa alegando que esse era o tom de pele de todos. Uma aluna negra de 3 anos, questionou que a pele dela era marrom. E assim, o diálogo continuou:

- Tia, o meu braço é marrom! Não quero pintar de rosa.

A professora não deixou a aluna terminar de falar, e logo mandou pintar de cor rosa (Diário de campo).

O fato de a professora negar um fator relevante, a representatividade da aluna em seu autorretrato, evidencia como de forma oculta continua se reproduzindo e reforçando um ambiente racista. Quando a criança percebe sua cor e indaga querendo um lápis para sua representatividade é fundamental consolidar e valorizar sua percepção, e não desestimular a sua postura frente ao ambiente escolar, querendo apenas que a tarefa seja cumprida. Sobre o despreparo do professor dialogamos com Munanga:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA 2005, p.17).

A questão é complexa. O despreparo docente para trabalhar a identidade étnica e demais assuntos que permeiam a temática fomenta um âmbito de exclusão na educação infantil, a falta de formação docente promove a estruturação das práxis eurocentradas. Como alerta (GOMES 2019, p.1024): “É urgente compreender os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca”.

No entanto, o encontro com o campo da pesquisa descortinou também como o universo escolar constrói a relação com a criança negra, um episódio lamentável demonstra a falta de sensibilidade e o desrespeito para com a criança. O último relato aponta a narrativa de uma criança negra de 3 anos com o cabelo crespo, que sempre ia para escola com vários penteados (tranças, pregadeiras coloridas, etc.). Certo dia ela foi com o cabelo metade solto e a outra metade de trança com xuxinhas coloridas. Assim, que sua professora viu o cabelo da aluna falou:

“Que cabelo é esse”? O cabelo já não é bonito ainda faz isso. Tinha que ser coisa de preto mesmo”. A aluna chorou após ouvir e falou com a mãe que não ia mais para escola, pois o cabelo dela era feio. (Diário de Campo)

Essa cena denuncia o que as crianças negras da educação infantil passam no cotidiano escolar, os estereótipos e rótulos, fazem não se aceitar desencadeando a baixa autoestima e rejeição de sua cor e traços étnicos, o racismo além de propagar a violência física, no campo da educação infantil as violências são cometidas por narrativas, imagens nos livros que demonstram pessoas que enaltecem apenas sujeitos brancos, no campo da literatura infantil enreda a mesma questão, é necessário contrapor com a realidade atual na promoção de práticas antirracistas. “Construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo” (GOMES 2019, p.1024).

Diante do exposto, referente ao diário de campo é notório a falta da implementação no currículo a temática das relações etnicorraciais, sendo urgente reverter esse quadro de exclusão e normatização que propagam e acentuam práticas racistas dentro do universo da educação infantil.

Considerações finais

O presente trabalho demonstrou que é notória a falta de formação adequada dos docentes para trabalhar as relações etnicorraciais na educação infantil. Muitas gerações de professores foram formadas a partir de um currículo de educação eurocêntrica, cheia de preconceitos e paradigmas normativos. E esse processo dificulta o trabalho que lida com a temática de valorização do negro e práxis antirracista, reforçando comportamentos racistas no ambiente escolar, como nos relatos do diário de campo.

Outro fator relevante é a falta de material para trabalhar as questões de identidade etnicorraciais uma vez que, os materiais didáticos conta a história de negros submissos, tristes e sem altivez. As histórias de literatura infantil se apresentam de forma fantasiosa, a maioria das vezes com princesas brancas, cabelos loiros compridos e lisos, os meninos também sempre loiros, altos e ricos, sem relação com a realidade dos educandos que, no Brasil, a maioria é de negros (pardos e pretos).

Para abordar essa temática é necessário produzir materiais didáticos para se utilizar no âmbito escolar, nos quais os alunos se sintam representados como, por exemplo, bonecas negras, apresentar histórias que valorizam a cultura afrobrasileira, com princesas e príncipes negros, entre outros.

Do mesmo modo, é necessário que a escola entenda a sua responsabilidade social diante desse fato. De maneira abrangente a escola deve trabalhar as questões etnicorraciais para além do que está sancionada a lei 10.639/2003, referente ao dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. É preciso pensar em ações diárias e contínuas que envolvam toda a comunidade escolar, visando à valorização do negro e a sua identidade.

Finalizo percebendo a dificuldade dos brasileiros em identificarem práticas racistas, como muitas vezes foi notória a produção deste discurso no âmbito pesquisado.

Afirmando a importância de trabalhar as relações etnicorraciais que envolvam não somente os negros e sim toda a população, com o objetivo de promover formas antirracistas e que valorizam a cultura afrobrasileira e descortinar o currículo eurocentrado.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. e OLIVEIRA, F. (2006). “**A escola e a construção da identidade na diversidade**”. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M. de A.; e SILVÉRIO, V.R. (orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, pp. 41-64.
- BARROS, Laura, KASTRUP, Virginia. **O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO NO TRABALHO DO CARTÓGRAFO**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BATISTA, Maria Lima. **Identidades étnico-raciais**. ROCHA, ELOISA A.C; KRAMER, Sônia, orgs. Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Papirus, 3ª edição, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.
- BEATO, Joaquim. Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade. CENACORA, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.
- CENACORA, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROCURA DE JUSTIÇA**. Disponível: <<https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/>

1708/mod_resource/content/0/modulo4/mod4_unidade3_biblio.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar – educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica.** (PNAD2013). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.** Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>.

MANDELA, Nelson. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/.../centenario-de-mandela-frases-mais-famosas-e-mar>>. Acesso: 10 de junho 2019>.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola. Ministério da Educação.** Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª edição revisada, 2005. Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. LIMA, Heloisa Pires, p. 101-115.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”.** Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura, 1940- Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/ Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Cristiane Irinéia. **Acesso de crianças negras à educação infantil.** In: ROCHA, ELOISA A.C.; KRAMER, Sônia, orgs. Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Papyrus, 3ª edição, 2013.

MÉTODOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Cristiane Neves Angelo¹

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar os métodos e as práticas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras de uma escola de Ensino Fundamental I, do município de Serra, a fim de verificar se a formação inicial e/ou continuada da qual estes professores participaram, lhes deu sustentação teórica suficiente para embasar suas práticas utilizadas em sala de aula. As análises e a interpretação dos dados estão sustentadas nas teorias do filósofo russo Bakhtin (1997), que tem o dialogismo como principal meio de interação e linguagem entre os interlocutores. Optou-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa para qual foram utilizados os seguintes instrumentos nos levantamentos dos dados: um questionário, observações de aulas e análise documental da escola. Os resultados mostraram que o processo ensino e aprendizagem ainda está sustentadas numa prática de métodos como recurso fundamental durante o processo de alfabetização, mesmo que a escola em seus documentos já apresenta uma concepção de leitura e escrita fundamentada nas práticas educativas da interação.

Palavras-Chave: Alfabetização, métodos, concepções de linguagens.

Introdução

A alfabetização é um processo de aquisição do conhecimento de um sistema de representação de códigos da língua escrita, da leitura, da interpretação de textos, compreensão e reflexão crítica de mundo.

Durante muitos anos no Brasil, alfabetizar era uma atribuição que se resumia à aquisição da escrita e da leitura adquirida no processo de ensino-aprendizagem. O recurso existente era a cartilha com as “famílias silábicas”. Mesmo os métodos mais conhecidos e

¹ Graduada do curso de licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário do Espírito Santo Serra/ES.

utilizados por professores alfabetizadores, hoje sofrem críticas da sua forma de aplicação, pois muitos se resumem numa prática do decorar e repetir sem contextualizar as vivências e conhecimentos das crianças. Segundo Magda Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Para alguns pesquisadores da educação, o processo de alfabetização é muito mais complexo, inicia-se antes mesmo do reconhecimento de letras e sons, parte-se da compreensão do letramento, ou seja, da função social da leitura e da escrita, considerando aspectos profundos como, políticos, econômicos e sociais.

Logo, a escrita e a leitura têm um papel fundamental em nossa sociedade, uma vez que está presente em nosso cotidiano, e se faz necessário em diferentes situações, em tarefas consideradas simples como por exemplo: ler um rótulo de um produto, jornais, placas, outdoor.

Nesse contexto enfatizamos a importância da alfabetização no desenvolvimento pleno do cidadão em todas as suas habilidades, de acordo com a lei norteadora da educação, LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação), lei 9.394/96.

Debater sobre alfabetização requer muito mais do que um simples refletir, envolve políticas educacionais, seria muito mais do que refletir sobre as práticas de profissionais da educação e dos métodos utilizados por eles. Aí fica nosso questionamento: Mas, será que existe um o melhor método? Existe uma receita de como alfabetizar a criança?

Tendo como ponto de partida esses pressupostos, bem como a reflexão de que, são professores alfabetizadores frente às turmas de alfabetização providos de métodos, técnicas e didáticas que irão possibilitar o contato das crianças com as letras, a leitura a escrita. Estes momentos podem estar repletos de intenções das linhas filosóficas que se seguem nos métodos, daí a importância do conhecimento. Vale ressaltar, que se faz necessário as formações continuadas em quais os professores poderão se apropriar para compreender melhor o contexto que as cercam, pois deve estar claro o que se quer, desde alcançar metas de alfabetização até a formação crítica dos sujeitos envolvidos.

Com o objetivo de compreender os avanços e o que se perpetua ao longo da história da alfabetização, foi realizada a presente

pesquisa de campo, com alunos em período de alfabetização, analisou-se os métodos utilizados e as práticas que se efetuam no processo de ensino aprendizagem.

Sabemos que a formação inicial pela qual perpassam os professores não dá a ele todo e muitas vezes nenhum conhecimento sobre métodos e as melhores mediações em sala de aula. Para isso, seria necessário mais tempo de estudos e mais aprofundamento nessa temática para que pudessem compreender as possibilidades existentes e o que os pensadores já refletiram sobre as práticas e sobre os métodos.

Fica nossa indagação que não quer calar: será que os professores alfabetizadores têm noção da quantidade de métodos existentes? Qual é a concepção de alfabetização adotada por eles nas turmas de alfabetização? O que entendem de métodos de alfabetização? Qual é o método ou quais são as práticas de alfabetização por eles desenvolvidos no trabalho com a leitura e a escrita nas turmas de alfabetização?

Diante de tais argumentos, evidência-se as hipóteses que tais práticas se encontram estagnadas e engessadas devido a formação inicial não ser o suficiente para contemplar todos os aparatos necessários para o aprofundamento dos métodos e suas concepções de linguagem. Para se alcançar um aprimoramento do processo é fundamental uma formação inicial e continuada de qualidade para com os profissionais da educação, para que a princípio se familiarizem com os métodos de alfabetização existentes, bem como também com as concepções de linguagem. Supomos que as ementas das formações iniciais preveem uma formação completa quanto aos vários métodos e práticas de alfabetização existentes, porém na prática isso, na maioria das vezes não acontecem. Creio que muitos professores estejam apagando fogo e conseguiram acumular em seus cursos um conhecimento sobre os vários métodos e técnicas que possibilitem a ampliação do domínio da leitura e da escrita.

Alfabetização é um assunto muito amplo, pois há no Brasil 11 milhões de analfabetos, de acordo com o IBGE (2017) e a cada 10 pessoas alfabetizadas 3 são consideradas analfabetos funcional. São pessoas que não dominam a leitura e a escrita, o que é garantido como direito e parte do patrimônio da humanidade.

Ao longo da história da educação, muitas discussões surgiram e ainda perpetuam no que tange a temática da alfabetização, principalmente aos métodos utilizados por professores. Muitos teóricos defendem os métodos tradicionais com cartilhas, pontilhados, enquanto outros defendem a teoria do construtivismo, a qual a criança aprende por meio da interação e da realidade que está inserido, podendo ser evidenciado por órgãos da educação, uma padronização de um único método como a solução para a alfabetização

Diante do contexto apresentado, como estudante de pedagogia e estagiária em escolas da rede pública no município de Serra/ES, tendo como base fundamentos teóricos de disciplinas de alfabetização, em minha formação inicial, participação em projetos de alfabetização, observações em sala de aula e vivência nas práticas pedagógicas nas escolas por meio do estágio é que surge a necessidade de se pesquisar a temática em questão, uma vez que se observa que a maioria das crianças que concluem o terceiro ano do ensino fundamental não sabem ler, escrever, reconhecer textos e interpretá-los.

Para tanto, é de suma importância reflexões, análises, debates sobre o tema alfabetização e seus métodos, tendo em vista os dados do observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), a qual apenas 43,5% das crianças do ensino fundamental apresenta aprendizagem adequada em leitura e 66,1% em escrita, ano limite para se concluir a alfabetização segundo a meta 5 do governo.

Debater sobre alfabetização e seus métodos é caráter emergencial, tendo como base as várias discussões e a falta de consenso entre pesquisadores, educadores e órgãos responsáveis pela formulação das políticas públicas de alfabetização; o governo atual com a proposta de padronizar o método fônico como o único método, sendo que toda ação que impõe somente um método de ensino vai ao contrário da educação; e os dados alarmantes de analfabetismo no Brasil, sendo assim, problematizar sobre uma temática tão relevante para a sociedade, contribuindo para a ciência e profissionais da área.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar e compreender: Qual é a concepção de alfabetização adotada por estes professores que atuam nas turmas de alfabetização? O que entendem de métodos de alfabetização? Qual é o método ou quais são as práticas

de alfabetização por eles desenvolvidas no trabalho com a leitura e a escrita nas turmas de alfabetização?

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os métodos e as práticas de alfabetização articuladas pelos professores alfabetizadores nas turmas de alfabetização. Para tais compreensões foram necessários apropriar-se dos conhecimentos em relação aos diversos métodos e práticas de alfabetização existentes; conhecer os métodos e as práticas de alfabetização implementadas e articuladas pelos professores alfabetizadores nos seus planejamentos de aulas; verificar por meio de questionário o conhecimento desses sujeitos sobre os métodos e as concepções de linguagens adquiridas pelos mesmos durante sua formação inicial ou continuada; análise dos materiais coletados, para compreender se os métodos de alfabetização aplicados nas turmas são eficazes e orientados para o trabalho de leitura e escrita com todas as crianças na fase de alfabetização.

1. Referencial teórico

Pensar na alfabetização de crianças e adultos, é pensar na forma como isso pode ser feito. Durante muitos anos no Brasil, alfabetizar significava apenas decodificar, porém com os avanços no âmbito educacional e com várias pesquisas de estudiosos a qual se destaca a importância de se conhecer e se aplicar os mais variados tipos de métodos em busca de um processo de alfabetização eficaz é que enfatizamos que alfabetizar vai muito além, é preciso de o indivíduo aprenda a escrita, a leitura e a interpretar.

Segundo Nicolas Adam (1787, p.59), durante longo período (os professores) atormentaram (as crianças) para fazê-las conhecer e gravar um grande número de letras, sílabas e sons que absolutamente não compreendem, pois, esses elementos não trazem consigo nenhuma ideia que as interessem ou divirta.

Muitos dos métodos de alfabetização são inspirados em linhas com algo em comum como pode-se ver, muitos professores apresentam práticas que dão início com a apresentação das letras e as combinações dessas em sílabas para depois montarem palavras, frases e textos com frases curtas e posteriormente histórias mais complexas.

O primeiro, chamado de silábico consiste em introduzir as famílias silábicas, seguidas de palavras. O segundo chamado de

método fônico relaciona as letras aos seus sons, os fonemas e há uma ordem das vogais para as consoantes formando também sílabas e posteriormente palavras.

Se o primeiro é criticado por suas repetições e decorebas o segundo é por ser o Brasil um país onde nem todas as letras correspondem aos seus sons devido à variedade do idioma. Então se esses métodos são criticados como fazer? Quais as melhores formas de se alfabetizar? Há métodos mais contextualizados e eficientes? Os chamados métodos analíticos não partem do princípio de decorar sílabas, eles partem das palavras para se entender sua formação, não se comprometem inicialmente com o que está correto ou não e sim com o sentido, das palavras vão para as letras que as compõem e as crianças podem formar palavras partindo de hipóteses que elas mesmas constroem da constituição das palavras. Isto acontece de forma natural, este método é chamado de palavração, porque nele as palavras são as que conduzem o aprendizado e a alfabetização.

Uma outra forma de trabalho na linha dos métodos analíticos é a sentenciarão que parte das frases e o global que parte de sentenças maiores como pequenos textos.

Segundo Nicolas Adam (1787, p.59):

Quando apresentais uma criança a um objeto, como por exemplo uma roupa, algum dia vos ocorreram mostrar separadamente os ornamentos, depois as mangas, a seguir a parte da frente, os bolsos, os botões etc.? é certo que não. Vos a fazeis ver o conjunto lhe dizeis: isto é uma roupa. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas: por que não fazer o mesmo para ensiná-las a ler? Afastai delas todos os alfabetos, todos os livros de francês e latim, divertidas com palavras inteiras, que estejam a seu alcance e que elas gravaram com muito mais facilidade e prazer do que todas as letras e sílabas impressas.

Geralmente os professores usam alguns aspectos de um ou mais desses métodos para alfabetizar, muitas vezes e até mesmo sem saber que são linhas específicas. Mas o essencial é perceber que há uma seleção de estratégias que partem do que o professor deseja trabalhar em sala, se ele se propõe reflexivo ou deseja resultados de leitura e decodificações rápidas dos seus alunos.

Pode-se citar metodologias como as inspiradas em Montessori que usam palavras e seus fonemas e depois partem para as letras que formam tais palavras. No método Waldorf também as crianças são estimuladas a conhecer os fonemas, os sons das letras para

posteriormente formar palavras. As tentativas de escritas vão assim evoluindo e em confronto com a escrita padrão mudam de hipóteses até chegarem ao registro convencional. Estas linhas de aprendizagens permitem que os próprios alunos construam seus conhecimentos e se desenvolvam gradativamente. Também é uma linha que considera os conhecimentos das crianças, tanto os que elas já trazem para a escola como os que vão adquirindo no processo.

No Brasil há muitos pensadores sobre os métodos que pensam uma educação que respeite os conhecimentos dos alunos, o que eles já sabem. Um dos mais significativos são Paulo Freire que ficou mundialmente conhecido por seu método de alfabetização de adultos e seus escritos sobre a “leitura de mundo”, de dar sentido ao aprendizado. Magda Soares é na atualidade uma das pensadoras em educação que defendem os métodos e as formações de professores para isso.

Segundo Soares (2013, p.16):

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003). Soares ainda acrescenta: “compreensão/ expressão de significados do código escrito”, assim falar de métodos é também falar de formação de professores.

A Linguagem é um processo que se dá exclusivamente no humano, e se dá através de aprendizagens, são ensinadas e acontecem nos atos de interação da língua entre os humanos. Estes processos de ensino e de aprendizado tem sido bastante discutido pelos especialistas na área e educadores. Nas escolas tais discussões se dão pelo fato de a aprendizagem da linguagem perpassar por diversas normas com as quais muitas crianças não dominam e que tem ocasionado exclusão, reprovação, dificuldades escrita e leitura, de produções textuais, interpretação de textos, das regras e normas gramaticais e assim reprodução do chamado fracasso escolar no estudo da língua que abrange variedades normativa e sistemática que vão muito além da oralidade.

Para Vygotsky (1989, p.58):

Não se pode ensinar às crianças através de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas. O que uma criança necessita é de adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido ao que aprende.

Essas questões têm sido tão marcantes nas escolas que tem chamado atenção pelos dados significativos e que levam os especialistas refletirem sobre as metodologias e didáticas que tem sido aplicada. Ao refletir sobre esses aspectos se levantam todas as vertentes que circundam a metodologia e a didática, assim, o trabalho e o papel do professor, o material, os textos, as formas de avaliação, as relações entre professor e aluno e o saber e até mesmo a formação dos professores entram na reflexão como temas a serem levados em consideração na finalidade de garantir a aprendizagem dos alunos. Mas o que engloba todas as vertentes citadas são as concepções sobre a língua, ou seja, a forma que se concebem teoricamente e filosoficamente o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Silva e outros (1986), a forma como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de língua portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. Travaglia (1997) destaca que a concepção de linguagem e a de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Em Geraldi (1997) encontramos que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao *para que ensinamos o que ensinamos*”.

Muitas vezes os professores trabalham seguindo uma perspectiva linguística sem nem tomar consciência da teoria por essa razão é importante conhecer as perspectivas de ensino que embasam as práticas da linguagem. Segundo o linguista, Geraldi (1997), são três as concepções de linguagem.

A primeira trata a linguagem como expressão do pensamento, é necessário pensar com lógica e isto é um exercício mental. Para Travaglia (1997, p. 21), isso trata-se de “um ato mono lógico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Por tanto é necessário organizar os pensamentos segundo uma lógica que refletirá na linguagem e no

aprendizado das suas normas. Franchi (1991, p. 48), diz que a gramática normativa é “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.”

Na concepção da expressão do pensamento a língua é considerada um sistema de normas já estabelecido e que não permite alteração. É uma concepção tradicional com as variedades padrões e literários. Não há possibilidades de interferências e alterações dos usuários da língua.

De acordo com Koch (2002, p.13), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Para ela, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (...) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (p.16).

A segunda concepção trata a linguagem como um instrumento de comunicação, segundo (1997, p.41), trata-se de uma concepção de linguagem se liga à Teoria da comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor.

Para Bakhtin (1997, p.78) diz que “[...] o sistema linguístico [...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que no indivíduo só pode aceitar como tal.” Nesta perspectiva a língua é essencial e a considera um sistema abstrato, mas que representa uma construção social externa ao indivíduo que não pode modificá-la, assim percebe-se que os usuários da língua recebem sem alterar e sem interferência em algo pronto e estático, não há mediações, interações.

A terceira concepção linguística consiste como forma de interação. Segundo Travaglia (1997, P. 23), “nessa concepção, o que no indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações ao outro, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nessa concepção de linguagem perpassa por uma esfera

internacionalista contrapondo as concepções tradicionalistas nas quais os indivíduos não interferiam na linguagem, aqui o essencial é a interação, o diálogo, a reflexão e a mediação entre a língua e os sujeitos sociais vivos, flexíveis.

Para Bakhtin (1997, p.95), “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso particular”. A dialogicidade, o discurso verbal, as enunciações fazem parte de um ir e vir, de uma relação onde há um locutor e um interlocutor e sempre o texto para o autor.

Assim sendo, tomaremos como pressuposto teórico para este estudo, um aprofundamento inicial dos métodos de alfabetização sustentado em Soares (2014) e Vygotsky (1989) e, na sequência um aprofundamento das concepções de linguagem embasadas em Geraldi (1997), visando o aprofundamento da pesquisadora.

Vale ressaltar que para a análise, os dados coletados serão tratados tomando como base a concepção de dialogismo de Bakhtin (1997, 2003, 2011), que tem como categorias marcantes nas relações verbais: o dialogismo e os sentidos. Concepção de linguagem que permeará a análise dos dados levantados e apurados, por se tratar de “Uma concepção essencialmente ativa, em que os sentidos são constituídos na relação do ‘eu’ e do ‘outro’, por meio dos enunciados que atuam como discursos verbais em situações concretas de comunicação” (LOOSE, 2016, p.32).

2. Procedimento metodológicos

O presente trabalho tomou como base a pesquisa do tipo estudo de caso por acreditar que esta metodologia de pesquisa consiste na tentativa de explicar a realidade da escola, da sala de aula e do cotidiano escolar no contexto que se deseja descrever e pesquisar. Analisar casos reais faz se importante no sentido de aproximar a teoria das práticas e de possibilitar reais análises das possibilidades de execução de uma proposta educativa que se supõe ideal. Segundo Rocha (2008), o Estudo de Caso, enquanto método de investigação qualitativa, proporciona ao pesquisador uma compreensão mais ampla e eficaz, quando se tem o contato com o

real/ concreto, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias.

Dentre os diversos tipos de pesquisa, o estudo de caso parece pertinente à pesquisa que se propõe, pois permite a análise de casos concretos, reais e de uma problemática levantada sobre os métodos de alfabetização. Para que tal pesquisa tenha credibilidade é necessário que se faça com o rigor científico e não apenas descrever as práticas dos métodos e suas aplicações em sala de aula, mas além de descrever é necessário realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a aplicabilidade dos métodos ditados e ainda documentar com detalhes descritivos as ações e posteriormente realizar uma relação da prática analisada com as teorias que norteiam os estudos em alfabetização para se alcançar o objetivo da pesquisa que consiste em analisar e compreender

As práticas pedagógicas e os métodos utilizados por educadores de alfabetização, de modo a abarcar se: professores foram preparados em suas formações iniciais e continuada para tais práticas? Existe um único método capaz de alfabetizar?

Rocha, (2008) Cit Robert Yin (2007, p.56) afirma que “as demandas do estudo de caso sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional são maiores do que as de qualquer outra estratégia de pesquisa.” Assim, o trabalho de estudo de caso requer do pesquisador certo rigor, disciplina uma vez que a flexibilidade é uma das esferas a serem superadas, não consiste em um estudo de uma literatura fechada e concluída, nesse caso há a constância, as alterações de percursos e o pesquisar devem estar atentos e conscientes destas dimensões.

Além da compreensão das flexibilidades e inconstância do ambiente analisado também é importante que o pesquisar tenha um rigor de registros e de escrita de boa qualidade que seja possível descrever e analisar o problema de pesquisa e seja fiel aos acontecimentos em seus relatos. Esse rigor é uma das qualidades necessários ao pesquisar em estudo de caso, tecer uma análise útil a sociedade, uma análise crítica e científico não é uma tarefa fácil e tais dimensões fazem com que a pesquisa em estudo de caso seja valorizada no meio acadêmico quando realizada de forma

significativa, pois sua importância para retratar acontecimentos e práticas é incomensurável.

Além do estudo de caso também será necessário o uso de observação, questionário, análise de documentos, anotações de campo, que para André (2008, p.16) “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”. Desta forma sabe-se que os conhecimentos abordados nesses documentos e materiais de pesquisa muito tem a dizer sobre o tema, e estes definirão os resultados da questão aqui levantada.

Para André (2008), o conhecimento gerado com o de estudo de caso se apresenta, de forma mais concreta – configurando-se como um conhecimento que encontra em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato. Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e forma derivado de outros tipos de pesquisa. Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam às generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.

Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2008, p.17). Dentre diversas formas de realizar o estudo de caso optou-se por uma linha que:

O Estudo de Caso etnográfico é o estudo em profundidade de um único caso, através da observação participante, apoiada pelas entrevistas em geral não se foca diretamente nas necessidades práticas dos atores, mas preocupa-se com interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam isso pode ser motor do desenvolvimento (ANDRÉ, 2014, p.132).

Para o autor o estudo de caso é avaliativo e nesse tipo de avaliação um único caso, ou múltiplos casos são estudados em profundidade, no sentido de facultar informação útil aos educadores ou aos gestores políticos que permita ajuizar do valor de políticas, programas e instituições. Nossa pesquisa se desenvolverá por meio de observações, entrevistas, análise de documentos e planejamentos das vivências em alfabetização. Assim, a presente pesquisa consiste

em um estudo de caso realizado na escola Leonel de Moura Brizola, cujo lócus de pesquisa, em uma sala de primeiro ano. A instituição de ensino recebeu este nome em homenagem ao fundador do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Leonel de Moura Brizola, nascido no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1922.

Leonel de Moura Brizola, como ficou conhecido, teve participação ativa na história política da nação mesmo enquanto esteve no exílio. Após anistia retornou ao cenário da política nacional e foi o único político eleito pelo povo em dois estados diferentes (Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) em toda história do Brasil. Seu envolvimento com a educação foi marcante pois se preocupou com o pleno acesso da criança, jovem e adolescente à escola regular. Como governador do Rio Grande do Sul, multiplicou número de instituições do ensino fundamental e médio atingindo inclusive a zona rural. Seu desempenho com a educação foi a principal obra do seu mandato nesse estado, pois quando esteve como prefeito da cidade de Porto Alegre, esse também foi foco principal.

A EMEF Leonel de Moura Brizola ministra o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, sob a direção da pedagoga Flavia Troca Dantas. Localizada no bairro da Laranjeiras, em Jacaraípe, no município de Serra/ES, a EMEF foi criada pelo decreto nº4.853, do dia três de fevereiro de 2004, tendo sido inaugurada em dezessete de fevereiro de 2006. A unidade de ensino atende cerca de setecentos e oitenta e nove alunos, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino, totalizando trinta e duas turmas ao todo. Trabalho colaborando para o funcionamento da escola: 01 diretora, 48 professores, 04 pedagogos, 04 coordenadores, 16 estagiários, 01 secretario escolar, 01 secretario de secretaria, 07 auxiliares de serviços gerais, 04 merendeiras, 03 seguranças.

O perfil da comunidade escolar da EMEF Leonel de Moura Brizola é constituído de educandos oriundos da comunidade da praia de Jacaraípe, composta, em sua maioria, de trabalhadores formais ou informais ligados a pesca, comercio e prestação de serviços em diferentes áreas, tais como: construção civil, indústria, terceiro setor, profissionais que atuam no trabalho doméstico em casas de família ou como auxiliar de serviços gerais em órgãos públicos e pequenos agricultores e comerciantes da zona rural e urbana, que vieram de outros Estados, principalmente Bahia e Minas Gerais. São filhos de

morados que residem no bairro das Laranjeiras, Magistrado, Lagoa do Juara e os demais bairros dos arredores. Em sua maioria, procedem de famílias humildes, com renda familiar baixa e poucas opções de emprego, cultura e lazer na região, que é dominada pelo narcotráfico, cujas atividades geram violência, com frequentes ocorrências de furtos, assaltos, roubos e homicídio, em decorrência inclusive de ameaças de morte, verifica-se um número considerável de transferências ocasionais, devido ao envolvimento de membros da família com atividades ilícitas, precisando voltar para o seu lugar de origem ou para bairros distantes.

Embora a comunidade local participe ativamente das atividades desenvolvidas na unidade de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da escola, muitos alunos enfrentam o drama de pais ausentes, em alguns casos, o problema de os pais não cumprirem o dever de acompanhar a vida escolar da criança e o excesso da carga de trabalho, em outros casos os pais ou responsáveis não são presentes por motivos diversos. Em função deste contexto, a unidade de ensino tem procurado desenvolver e apoiar projetos, formando parcerias para ajudar as crianças e suas famílias, dentre eles o Projeto Semente, coordenado pela igreja católica.

O critério de matrícula é determinado de acordo com normas da SEDU/Serra baseado na idade cronológica do aluno, respeitando-se ao alunado da comunidade local, vizinhos e transferências, quando houver vagas. A escola oferece vagas nos turnos matutinos e vespertinos, e trabalha atendendo os anos iniciais do ensino fundamental.

A escola possui diversos alunos que se encontram com defasagem de idade/ano, o que dá uma dinâmica pedagógica e administrativa diferenciada, mas encontram-se assim distribuídos, totalizando 792 alunos. Para isso, a proposta educacional desenvolve ao longo do ano projetos pedagógicos abordando vários temas relacionados com a realidade dos alunos. Esses temas são inseridos nos conteúdos curriculares nas salas de aula, e ao final socializado com toda a escola. Os projetos pedagógicos são estratégias e práticas inovadoras, em que o aluno e professor participam em sua elaboração e execução, desenvolvendo o fazer coletivo e a autonomia dos educandos na tomada de decisão.

O EMEF Leonel de Moura Brizola, neste ano letivo, inseriu especificamente o Projeto de Formação Continuada com o objetivo

de “fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania” (PNAIC,2012). Assim sendo, o lócus de pesquisa, a EMEF Leonel de Moura Brizola, deu-se em uma turma do 1º ano do ensino fundamental com 23 alunos, dentre esses, havia um com hidrocefalia que possui laudo e um estagiário para auxiliar nas atividades e dois alunos em processo de investigação, um com disritmia cerebral e um com dislexia.

2.1. Materiais e métodos utilizados para levantamentos de dados

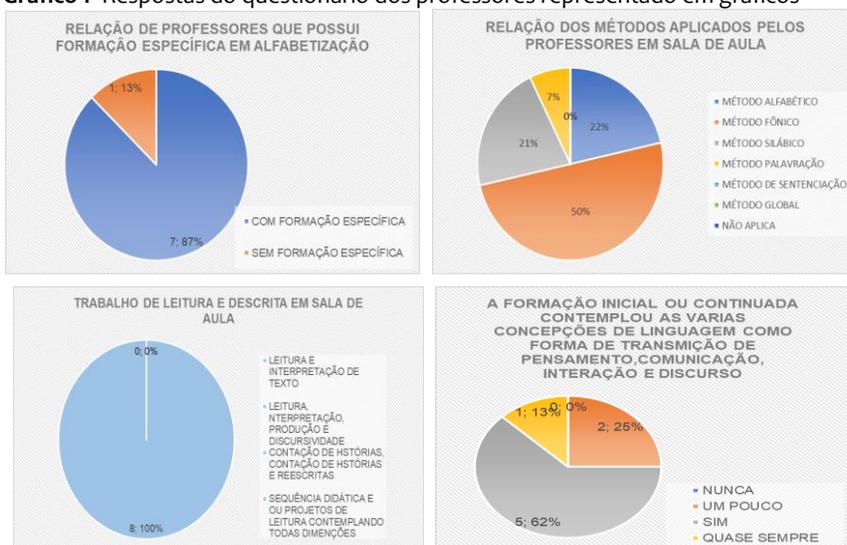
Para compreender os diversos métodos e práticas de alfabetização existentes, a pesquisadora utilizou de técnicas de estudo diversificadas, como por exemplo, foi levantado dados bibliográficos, arquivos, artigos, livros, literaturas e documentos pertinentes de autores diversificados. Segundo Rocha, 2013 “Não há trabalho científico sem uma metodologia que lhe sirva de fio condutor, mas esta não pode ser reduzida a simples a escolha de ferramentas mais apropriadas para o desenvolvimento de um respectivo trabalho”, para se obter uma pesquisa de qualidade se fez necessário: leituras diversas, resumos, fichamentos, comparação de dados, análise estatística. Durante a pesquisa foi necessário um aprofundamento bibliográfico sobre as concepções de linguagem segundo o teórico Bakhtin, objetivando articular as teorias com a prática já inerente a pesquisadora. Segundo Pritchard (1969, p. 349), define-se bibliometria como “[...] todos os estudos que tentam quantificar processos de comunicação escrita [...]”.

Com a intensão de verificar o conhecimento dos professores alfabetizadores sobre os métodos e as concepções de linguagens adquiridas pelos mesmos durante sua formação inicial ou continuada, foi aplicado um questionário, com doze perguntas objetivas e discursivas, dentre elas podemos destacar: Possui algum tipo de formação específica em alfabetização? Qual? Possui conhecimento dos vários métodos de alfabetização existentes? Aplica algum método específico de alfabetização? O trabalho de leitura e escrita em sala de aula resume em: apenas leitura? Leitura e interpretação de texto? Leitura, interpretação,

produção e discursividade? Ou envolve seqüência didática e/ou projetos de leitura, a partir de textos e livros didáticos da literatura infantil, contemplando todas as dimensões como: leitura, interpretação oral e escrita, oralidade, produção textual, discursividade e sistema de escrita? Já ouviu falar das várias concepções de linguagem existentes: Concepção de linguagem como forma de transmissão de pensamento, como forma de comunicação, como forma de interação, como forma discursiva. As práticas educativas na sua visão são relevantes para o processo de alfabetização?

Os gráficos representados apresentam a quantidade de professores que possuem formação específica em alfabetização, os métodos mais utilizados pelos professores alfabetizadores em sala de aula, o trabalho de leitura e escrita e se os mesmos durante sua formação inicial e continuada conheceram os tipos de concepções de linguagem.

Gráfico 1- Respostas do questionário dos professores representado em gráficos



Fonte: dados do questionário aplicado aos participantes da pesquisa.

Verifica-se que praticamente 100% dos oito professores que realizaram o questionário possuem uma formação específica em alfabetização e que os métodos mais utilizados pelos mesmos em sala de aula ficaram assim representados: 50% utilizam o método fônico, que tem como objeto a relação entre o fonema e o grafema e com 22% o método alfabético que parte primeiro do reconhecimento

das letras e sua ordem alfabética para somente depois o indivíduo reconhecer as sílabas, palavras e textos.

No trabalho com a leitura e as estratégias de leitura e de escrita utilizadas pelos professores no cotidiano escolar, contactamos 62% dos professores tiveram acesso aos diversos tipos de concepções de linguagem; 25% um pouco e 13% quase sempre durante sua formação inicial ou continuada. Logo, o contato com a teoria não diz muita coisa, para isso se faz necessário analisar outros dados para evidenciar se a prática corresponde à teoria.

Partindo dos pressupostos acima, com o objetivo de conhecer os métodos e as práticas de alfabetização implementadas e articuladas pelos professores alfabetizadores foi realizada uma pesquisa de campo, que em primeiro momento ocorreu por meio da observação, acompanhamento de aulas. Cada aula observada segue um modelo de registro que contempla os seguintes itens: tema da aula/disciplina; número de alunos presentes; percebeu sentido/ significado da aula desenvolvida? A professora interage com os alunos? a aula foi motivada com recursos tecnológicos? A professora segue estratégias de leitura? Quais as estratégias de leitura e de escrita? dentre outras observações.

Os registros realizados das aulas observadas demonstraram que a professora no seu trabalho de alfabetização, parte do método silábico e fônico. As atividades desenvolvidas pela professora e realizada pelos alunos são em sua maioria articuladas a partir do uso só livro didático PAES- Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo, da autora Amália Simonetti, com conteúdo de trava línguas; adivinhações; plug ou atividades no quadro.

Aparentemente os estudantes parecem não muito motivados para com as atividades e muitos não conseguem acompanhar e nem sequer copiar toda a atividade. As atividades de leitura como contos, gibis e poemas, o trabalho de leitura tem apenas a professora como única leitora e mediadora no processo, esta realiza a leitura para a crianças e a interpretação do texto compartilhada, ou seja, envolve os alunos, porém sempre como articuladora do processo junto às crianças, alguns alunos apresentam dificuldades na identificação das sílabas, recorrendo a professora e ao alfabeto silábico exposto em sala de aula.

A pesquisadora teve a oportunidade de presenciar e vivenciar as práticas e os métodos desenvolvidos pela professora regente, que demonstrou algumas possibilidades diferenciadas de leitura, por

meio da prática de leitura oral coletiva de atividades relacionadas ao livro didático, sem uma intencionalidade de uma atividade que leve o aluno a uma produção de novos sentidos, os alunos eram levados somente a refletir sobre palavras ou unidades menores como sons e letras, permanecendo e rapidamente voltados aos métodos silábicos e fonéticos para o processo de alfabetização;

Conforme Silva e Aragão (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. Sendo assim, a observação permite a pesquisadora um olhar diferenciado sobre as relações que dão nas ações humanas, possibilitando um contato direto com as realidades existentes, acontecimentos, desafios e interação intimamente com os sujeitos envolvidos, de modo a construir um olhar sensível e refinado para compreender as práticas inseridas no contexto escolar.

Dessa forma, Piconez (1991, p.27) argumenta que:

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Além dos registros das aulas observadas, também foram analisados os documentos oficiais do EMEF Leonel de Moura Brizola, como por exemplo o projeto político pedagógicos, objetivando analisar criticamente e compreender a realidade da comunidade escolar para averiguar se estes contextos sociais, culturais e políticos são articulados às práticas concebidas em sala de aula e para compreender se os métodos de alfabetização aplicados nas turmas são eficazes e orientados para o trabalho de leitura e escrita com todas as crianças na fase de alfabetização.

O Projeto Político Pedagógico possibilitou dados à pesquisadora, visando conhecer características da escola; como a comunidade local; o corpo docente/ discente; o espaço físico da instituição; os projetos pedagógicos; e o regimento interno da escola e uma melhor compreensão das relações entre os sujeitos historicamente construídos. Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Ao analisar os documentos do EMEF Leonel de Moura Brizola, verificou-se que o quanto ao índice de aproveitamento, a instituição de ensino obteve em 2013, na média no IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 4,3, que embora esteja abaixo da média projetada de 5,3, está próxima da alcançada pelo município de 4,5. E segundo os resultados da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização em 2016, em proficiência em leitura, um total de 51,04% dos alunos atingiu o nível 3 (37,50%) e 4 (13,54%) da escala, que vai de 1 a 4, o que significa que mais da metade dos alunos encontram-se em níveis mais elevados de proficiência, atingindo o patamar de adequado e desejável, o que representa que a escola em seus projetos já vem desenvolvendo práticas de concepções de leitura em seu processo de alfabetização.

3. Resultados

Tomando como pressuposto o levantamento dos dados relacionados em Materiais e métodos, analisamos e interpretamos à luz das concepções de alfabetização, de leitura e de escrita sustentadas por Bakhtin (1997), Geraldi (1997), de que o processo ensino e aprendizagem observada em sala de aula possibilita outras propostas pedagógicas, uma vez que, a escola em seus documentos oficiais demonstra uma preocupação com o desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos com projetos em culminância com professores e família, pautados em uma concepção de linguagem discursiva (leitor-texto-autor), na pedagogia histórico-critica, que a leitura se torna um momento de produção de novos sentidos.

Verifica-se que a professora em momentos esporádicos está pautada na concepção de linguagem como forma de interação (autor-texto-leitor), reconhecendo a linguagem como um instrumento de comunicação, ao realizar leituras do texto junto com a turma, articulando informações, porém com produção de um único sentido, prevalecendo em suas práticas uma pedagogia tradicional, a qual a memorização por meios do método fônico e silábico estão presentes a todo momento, com atividades de ditado, cópias de texto, recorrendo a utilização de sons e sílabas para esclarecer as dúvidas obtida pelos alunos durante as aulas.

Diante das análises feitas, identificou-se a importância da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, como um meio de refletir e aprimorar suas práticas pedagógicas em sala de aula e romper com pedagogias tradicionais. Segundo Gadotti (1992, p. 9) “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”, ou seja o professor de alfabetizador deve estar em constante aperfeiçoamento de novos saberes de modo a contribuir e facilitar o processo de ensino- aprendizagem.

A pesquisa aproximou-se da hipótese inicial que evidencia-se que tais práticas se encontram estagnadas e engessadas devido a formação inicial não ser o suficiente para contemplar todos os aparatos necessários para o aprofundamento dos métodos e suas concepções de linguagem, pois as concepção adotada por estes professores que atuam em turmas de alfabetização, esta pautada em um concepção de interação, como foco no autor-texto-leitor, ou seja, sem sentido ou com apenas um sentido prevalecendo os métodos, sejam eles silábico, alfabético, fonético para desenvolver suas práticas e nas dimensões de leitura, escrita e produção apresentam letras, sílabas, palavras, frase e texto, mas não utilizam o discurso como ação/manifestação na produção de novos sentidos.

4. Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou uma análise e compreensão sobre os métodos e as práticas utilizadas por professores alfabetizadores em sala de aula pode impactar no desenvolvimento do sujeito no processo da aprendizagem. Além disso, permitiu uma reflexão sobre a importância dos professores está em constante atenção quanto as práticas educativas e a importância da formação continuada na busca por um a priori do conhecimento já adquirido e novos.

Debater sobre alfabetização é de grande relevância para a sociedade, uma vez que o MEC estuda a possibilidade de priorizar e padronizar o método fônico como o método mais eficaz para o processo de aprendizagem, o que podemos considerar um retrocesso para a educação, tendo em vista os diferentes sujeitos envolvidos e que não existe uma fórmula única a ser utilizada, e sim que o processo se dar por meio da troca, do discurso entre ambos. Considero que a presente

trabalho de grande relevância para os pesquisadores e profissionais de educação, pois não considero uma pesquisa fechada e que pode servir de alicerce para futuras pesquisas.

Diante do disposto, durante a pesquisa de campo, verificou-se no questionário e durante na observação em sala de aula que os professores reconhece os diversos tipos de métodos e concepções de linguagens, porém os em sala de aula os professores ainda se abarcam dos métodos como recurso fundamental durante o processo de alfabetização, mesmo que a escola em seus documentos já apresentam uma concepção de leitura e escrita fundamentada nas práticas educativas. Permitindo assim, concluir que as hipóteses iniciais para a problemática da pesquisa se confirmem.

Dada a importância da temática, faz-se necessário que professores alfabetizadores reconheça a importância das concepções de linguagens em suas práticas em sala de aula, de como a língua/linguagem contribui na construção da interação, dos discursos e logo na produção dos sujeitos.

Referências

- ANDRÉ. Mali. **Estudo de Caso como metodologia de pesquisa aplicada**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/estudo-de-caso-como-metodologia-de-pesquisa-aplicada>. Acesso em 20 de abril de 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Editora. 1. ed. Zahar: Rio de Janeiro, 1978.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- FRANCHI, C. “**Mas o que é mesmo ‘Gramática?’**”. In: LOPES, H. V. et al (Org.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

PICONEZ, Stela C. B. (org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? Journal of publication, v. 25, p. 348-349, 1969.

ROCHA, Denise A.B. F. **Formação e Monitoramento de Juristas leigos. A Experiência de uma ONG com a Educação Popular na Região Sisaleira da Bahia**. Universidade de Federal da Bahia – UFBA, Faculdade de educação. Salvador. 2004.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p.16.

_____. <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY> - Métodos de alfabetização - Magda Soares - Entrevista - Canal Futura. Acesso em 20 de abril de 2019.

_____. https://www.youtube.com/watch?v=wIznCg__Ado - Entrevista com Magda Soares - Parte I (Plataforma do Letramento). Acesso em 20 de abril de 2019.

_____. https://www.youtube.com/watch?v=Q9_SQLyzvGo - Entrevista com Magda Soares - Parte II (Plataforma do letramento). Acesso em: 20 de abril de 2019.

_____. <https://www.youtube.com/watch?v=PsJHAoAbNE4> - Entrevista com Magda Soares - Parte III (Plataforma do Letramento). Acesso em: 20 de abril de 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

YIGOTSKY, Lev S. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Natalia Barbosa de Oliveira¹

Rayner Raulino²

Resumo

O presente artigo aborda a importância da ludicidade, na aprendizagem, no Ensino Fundamental, tendo em vista que as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, são pouco utilizadas por docentes nas salas de aula. E o objetivo deste artigo é resgatar o lúdico e provocar a reflexão docente acerca dos métodos didáticos, embora muitos considerem que as brincadeiras causem indisciplina. O tipo de pesquisa utilizado foi o Estudo de Caso, fundamentado nas contribuições teóricas de Freire (1981, 1986, 1987) e Vygotsky (1989) e possui abordagem de natureza qualitativa. Ao decorrer da pesquisa foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas respondidas, por sete docentes, com o objetivo explicativo observacional, sendo esses professores pertencentes a uma mesma escola de ensino fundamental, do município de Serra/ES. A escolha dessa instituição de ensino se deu pela proximidade com o UNESC e pelo resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007; esse indicador leva em consideração dois fatores educacionais: fluxo escolar e a média das avaliações de larga escala. Portanto, a escolha dessa instituição se deu pelo desempenho considerado não satisfatório e que possui um grande índice de alunos em defasagem idade-série. Conclui-se com essa pesquisa que o brincar perpassa os séculos e ocorre em diferentes culturas ou classes sociais, estando presente na vida do ser humano. Além disso, o lúdico é um importante instrumento na mediação do processo educacional, principalmente, na educação de crianças pequenas e

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC campus Serra.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Professor do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc) Campus Serra. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

trazer essa metodologia para o Ensino Fundamental dinamiza o ensino, promovendo o desenvolvimento do pensamento, da concentração, a sociabilidade pessoal e cultural, pois, aprender brincando torna o processo educativo mais atrativo e mais eficaz. É necessário que a escola reflita sobre os métodos educacionais adotados em seu processo educacional e considere a inserção de atividades lúdicas, no cotidiano escolar, principalmente, para os educandos que apresentam maiores dificuldades no aprendizado para, assim, garantir uma melhoria na qualidade do ensino e qualificar os processos de ensinamentos e aprendizagens na/da escola.

Palavras-Chave: Ludicidade, Ensino Fundamental, Aprendizado, Processo educacional.

Introdução

Este artigo aborda a importância da ludicidade na aprendizagem; no entanto, as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, acontecem, raramente, em sala de aula, do ensino fundamental, pois os docentes adotam uma didática mais tradicional de ensino, utilizando as brincadeiras apenas como passatempo. A criança precisa das brincadeiras lúdicas como forma de externalizar e internalizar os sentimentos diante de situações que ocorrem no cotidiano.

O objetivo geral deste artigo é identificar de que maneira a escola utiliza a ludicidade como método facilitador do processo de ensino e aprendizagem e quais as contribuições das atividades lúdicas, no desenvolvimento das crianças, em todas as etapas do ensino. Para isso, é importante investigar como o docente manuseia o lúdico, em sala de aula, e se para ele é, apenas, um passatempo ou uma metodologia inovadora.

Analisar se o professor ao utilizar o lúdico como recurso de aprendizagem, os ensinamentos dos conteúdos ficam mais fáceis de serem compreendidos e se ocorre uma aprendizagem significativa, principalmente, dos educandos que apresentam maiores dificuldades na aquisição do conhecimento.

Perceber se os jogos e as brincadeiras favorecem a interação social dos educandos, dentro e fora da escola, verificando se os pais compreendem que a atividade lúdica não é apenas uma brincadeira, mas que, faz parte do processo de desenvolvimento educacional dos

educandos, necessitando ser pensada e desenvolvida, a fim de propiciar uma maior interação dos indivíduos na aquisição do conhecimento.

A escolha desse tema é relevante, pois, traz a importância da ludicidade na prática docente, facilitando o ensino-aprendizagem na formação educacional, especialmente, no ensino fundamental. No entanto, é necessário reconhecer as dificuldades encontradas, em sala de aula, e utilizar as intervenções lúdicas adequadas, gerando benefícios capazes de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem em todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

As brincadeiras lúdicas podem desenvolver na criança a atenção, a imaginação, a memória e etc. É imprescindível evidenciar o papel do professor como mediador, sendo capaz de tornar suas aulas mais atrativas, alegres e dinâmicas, buscando sempre uma conduta que lhe permita analisar, refletir e identificar os interesses e necessidades dos educandos, resultando num trabalho pedagógico, conforme a realidade, experiências, emoções e descobertas.

Existem algumas questões pertinentes que necessitam ser respondidas, como por exemplo: Como o lúdico pode auxiliar na aprendizagem e elevar o desenvolvimento nas áreas em que os educandos sentem dificuldades? Por que os docentes consideram perda de tempo a inserção do lúdico em suas aulas? Por que não mudamos a cara da sala de aula, transformando-a em um lugar onde são realizadas atividades satisfatórias e, ao mesmo tempo, que reforcem os conteúdos estudados?

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, fundamentada nas contribuições teóricas de Freire (1981, 1986, 1987) e Vygotsky (1989). Ao decorrer da pesquisa foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas, respondidas por sete docentes com o objetivo explicativo observacional; foi utilizado o Estudo de Caso como tipo de pesquisa, realizado com professores que têm alunos que apresentam dificuldades no aprendizado, em uma escola localizada no município de Serra/ES, próxima ao campus do Unesc, sendo escolhida, também, por apresentar avaliação baixa no IDEB.

No desenvolvimento deste artigo científico será apresentada a Revisão de Literatura, os Materiais e Métodos, os Resultados, a Discussão, as Considerações Finais, e as Referências.

1. Revisão de literatura

No atual cenário escolar, notamos que a desmotivação e o “desencanto” estão presentes no cotidiano, e tendo em vista o avanço tecnológico e a apropriação desses meios, desde a mais tenra idade, é necessário que o processo de aprendizagem privilegie aulas mais interativas, dinâmicas e eficientes. É importante que a escola passe por transformações, utilizando mecanismos capazes de tornar o ensino atraente e eficaz.

Nota-se que o ensino tradicional já não é tão eficiente como método educacional; somente uma mudança de paradigma mudaria a maneira com que os professores trabalham, pois, ao inserir a brincadeira e o jogo, envolveriam os alunos e contribuiriam, como fator fundamental, em qualquer escola e em qualquer etapa de ensino, para a formação geral do educando.

Existem algumas questões pertinentes que necessitam ser respondidas, como por exemplo: Como o lúdico pode auxiliar na aprendizagem e aumentar o desenvolvimento nas áreas em que os educandos sentem dificuldades? Por que os docentes sentem dificuldades e consideram perda de tempo a inserção do lúdico em suas aulas? Por que não mudamos a cara da sala de aula, transformando-a em um lugar onde são realizadas atividades satisfatórias, e ao mesmo tempo, que reforcem os conteúdos estudados?

Consideramos o brincar como sinônimo de aprender, pois esse instrumento gera a necessidade do pensar, do refletir sobre, e, utilizar a teoria e a prática ao mesmo tempo, elevando, assim, o raciocínio e, sobretudo, estabelecendo contatos sociais e a compreensão do meio. As aulas, totalmente, expositivas e técnicas não são tão eficazes no processo educacional de crianças e adolescentes que nasceram em uma era tecnológica. O ensino necessita de uma mudança de paradigma para atender, plenamente, às demandas da escola da atualidade.

Para realizar a prática do lúdico nas séries iniciais, do Ensino Fundamental, é necessário que o professor conheça a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, para que realize atividades apropriadas, ou seja, que conseguirá realizar.

No ensino fundamental, anos iniciais, as crianças apresentam a capacidade para a seriação e a classificação, sendo importante a presença de jogos e brincadeiras que contemplem o uso do concreto

e não de forma hipotética e abstrata, mostrando à criança, coisas reais para que a mesma vivencie, sinta, veja e age.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

Tendo em vista esse conceito, o melhor desempenho da aprendizagem pode ser adquirido por meio da ludicidade. É importante que as atividades lúdicas desenvolvidas estejam de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, para que se obtenha êxito nas atividades propostas e no desenvolvimento das potencialidades das crianças.

E a teoria de Vygotsky (1989) apresenta a importância do relacionamento que o indivíduo tem com o meio em que vive por meio das brincadeiras. O professor precisa conhecer essa teoria e se apropriar dela, para que possa orientar as crianças das séries iniciais, durante as atividades lúdicas, considerando o seu contexto sociocultural, a fim de proporcionar o desenvolvimento humano, ocasionando mudanças no indivíduo, que modifica o ambiente e por meio dele se modifica, seja nas atitudes ou comportamentos.

Segundo Rego (1995), os pensamentos de Vygotsky (1989), em relação às brincadeiras são muito importantes, para que possamos compreender o processo de desenvolvimento da criança. Segundo ele, esse desenvolvimento humano ocorre de acordo com a interação que o homem tem com o ambiente em que vive. Considera-se, também, que todos os conhecimentos que o indivíduo recebe, é assimilado desse meio, e obtido, também, pela relação com as pessoas com as quais convive. Esses conhecimentos adquiridos são carregados de significados sociais e históricos e, de acordo com a singularidade de cada indivíduo, esses conhecimentos são reelaborados e internalizados segundo a visão de mundo que cada um tem.

Vygotsky (1989) propõe estudar a aprendizagem a partir do conceito da “Zona de Desenvolvimento Proximal”, para que haja melhor compreensão do processo de ensino, no qual ele define como:

A distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz (VYGOTSKY, 1989, p.89).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como sendo a distância entre a capacidade que a criança tem de realizar, sozinha, alguma tarefa e o que ela é capaz de realizar, conforme a mediação do outro.

Partindo dessa perspectiva educacional, conforme a teoria de Vygotsky (1989), é importante que o professor estimule o nível de desenvolvimento proximal da criança, a fim de que progrida nas suas funções mentais, com o objetivo de estimular a capacidade de resolução de situações complexas existentes no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1989), o jogo envolve o imaginário da criança e, ao viver essa experiência, ela orienta-se pelo significado da situação, possibilitando o aprendizado.

Deve haver uma relação constante entre o desenvolvimento e a aprendizagem; portanto, os jogos e as brincadeiras a serem realizados, em sala de aula, devem estar relacionados com o conteúdo do currículo e nunca dissociados. É importante que o lúdico seja utilizado como forma de aprendizado, transformando o ambiente teórico tradicional em um ambiente leve e dinâmico.

A Inserção da ludicidade no ensino fundamental é um tema que vem sendo discutido desde 2006, ano em que a lei nº 11274 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), regulamentando a duração de nove anos para o ensino fundamental, sendo obrigatória a matrícula da criança com seis anos de idade, no 1º ano, com o objetivo de assegurar às crianças um período maior de convívio escolar, possibilitando um maior aprendizado (BRASIL, 2006).

Assim, ao destacar a importância da ludicidade no processo educativo, é importante abordar o debate sobre os processos de ensino e aprendizagem; nessa direção, torna-se relevante citar os estudos de Paulo Freire (1981, 1986), que criticavam o pensamento de que ensinar é transmitir conhecimento, porque na sua visão, o professor tinha o papel essencial de possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos de uma maneira mediadora, proporcionando uma educação capaz de compreender a realidade,

indo além da palavra, ou seja, dando significado com uma visão de mundo crítica.

A leitura do mundo precede a leitura, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem é realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p.113).

Nesse contexto, Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas também não aprende sozinho; aprende, de acordo, com as relações mediadas pelo próprio mundo. O indivíduo chega à escola não como uma tábua rasa, mas com conhecimentos, com cultura, nem melhor nem pior em relação ao professor, por isso deve ser visto como ativo no processo educacional.

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, um diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1981, p.78).

Todavia, em sala de aula, o professor aprende ao ensinar, e o aluno ensina ao aprender; existe uma relação dialética com o meio, e os educandos, também, aprendem com outros educandos.

Entretanto, é necessário que ocorra, na sala de aula, relações afetivas e democráticas, que garantam a todos os indivíduos a possibilidade de se expressar e considerar o sujeito como coletivo e não individual, valorizando a cultura do educando para uma formação crítica, que promova a cidadania plena, que conscientize o indivíduo sobre o seu lugar na sociedade.

De acordo com Freire (1986), o aluno precisa ler o mundo, ler a realidade, conhecê-la e, em seguida, ter a capacidade de reescrevê-la ou transformá-la. Nos pensamentos Freirianos, encontra-se a ideia da permanente transformação e interação. Com essa concepção temos o ser humano como “histórico e inacabado”; estamos o tempo todo aprendendo e ensinando. Freire sempre dizia que o mundo não é, ele está sendo, ou seja, não é estático, estamos produzindo cultura a todo instante em constante mudança.

Contudo, o processo educacional de Freire (1987) ressalta que o docente precisa saber o que o educando sabe, para que possa trazer a sua cultura para dentro da sala de aula, com o intuito de promover a

proximidade da realidade com a alfabetização, possibilitando uma visão crítica e geradora de conscientização. O professor precisa inovar na sua didática para tornar o ensino dinâmico e fugir da educação bancária, pois o educando não é um depósito de conhecimento dócil; ele possui cultura e conhecimento de mundo, não sendo vazio.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p.16).

No entanto, é importante despertar a consciência dos oprimidos, mas que ao se libertarem, conforme uma educação pautada na libertação, não se tornem opressores.

Portanto, é fundamental a utilização dos jogos e brincadeiras no processo pedagógico, pois, os conteúdos podem ser ministrados mediante atividades lúdicas que se aproximem a realidade do aluno. Considerando que a infância é a fase da vida humana que se caracteriza pelas brincadeiras, nada mais coerente que usufruir desse meio para envolver o aluno nas atividades escolares, contextualizando com a realidade na qual está inserido. O brincar não é, apenas, uma atividade para passar tempo e dar satisfação, mas sim, uma tarefa que possibilita maior desenvolvimento, estando associado ao currículo, sem se esquecer de que estamos trabalhando com indivíduos sociais e históricos.

2. Materiais e métodos

Esta pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa, com o objetivo explicativo observacional e utiliza procedimentos de Estudo de Caso. Trata-se de um estudo aprofundado de um ou vários casos, em que o pesquisador atua de maneira investigativa em relação a um fenômeno que ocorre em seu próprio contexto. Esse método pode ser utilizado em pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas (CRESWELL, 2014).

À priori, os sujeitos da pesquisa foram os alunos que apresentaram dificuldades no aprendizado, sete professores e o corpo pedagógico da escola. Sendo realizada em uma escola localizada no bairro de Feu Rosa,

que oferta o ensino do 1º ao 8º ano e EJA - Ensino Fundamental, contendo 794 alunos no total e 134 profissionais. O bairro Feu Rosa é marcado por altos índices de violência e bolsões de pobreza; logo, a escola precisa ser interessante para que as crianças, jovens e adultos não sejam atraídos para a marginalização que se faz muito presente no contexto social da comunidade.

Para a obtenção de maior conhecimento e compreensão, foi aplicado um questionário aos sete docentes que lecionam nessa escola, sendo caracterizados por formação acadêmica composta de 14,3% graduação (1 docente), 71,4% especialização (5 docentes) e 14,3% mestres (1 docente).

Ademais, o projeto será aplicado nessa escola, pois foi realizada uma análise no IDEB + fluxo escolar e essa instituição apresentou nota baixa. O objetivo do projeto é tentar resgatar o lúdico que, até então, possui mais força no ensino infantil. Um dos objetivos é que o professor reveja a maneira como ministra suas aulas, proporcionando um ambiente de reflexão sobre a ludicidade, a fim de proporcionar aos seus educandos o prazer de aprender brincando.

A partir do momento em que os docentes reverem suas metodologias de ensino e inserirem o lúdico no processo de aprendizagem consideraremos que o objetivo da pesquisa foi concluído com sucesso. Para que isso aconteça, serão necessários encontros com o pedagogo e com o diretor da escola, e reuniões de classe e de pais para informações mais detalhadas, para que não haja julgamentos a respeito da eficácia dessa metodologia inovadora.

Em suma, o foco dessa pesquisa são os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem; porém, pode ser estendida a todos que fazem parte do Ensino Fundamental, pois esse método se diferencia dos modos tradicionais de ensino, provocando maior interesse e interação entre as crianças, conforme a mediação docente. A reflexão está exatamente no processo de ensino que mais se adequar ao educando para haver êxito, pois se um indivíduo não consegue se desenvolver com certa didática, por que não mudar essa didática, se adequando as especificidades de cada um.

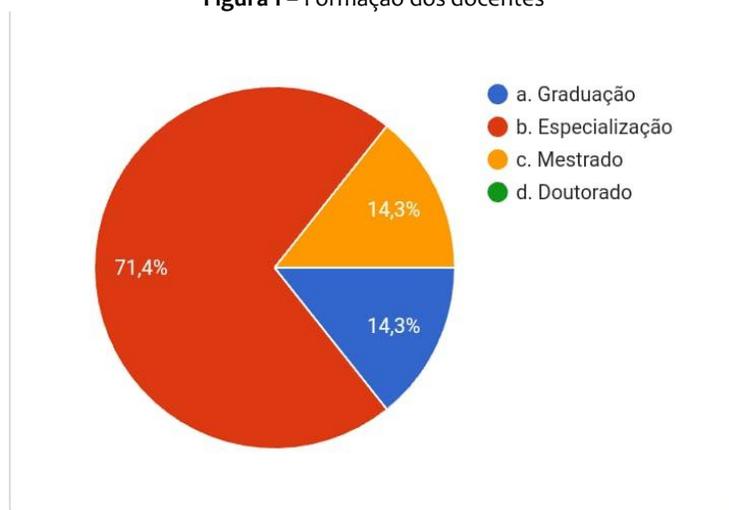
3. Resultados

Para obter resultados que representem a realidade dos docentes, a análise dos dados está baseada nas observações obtidas por um questionário, contendo questões mistas com duas questões de múltipla escolha, onde as perguntas apresentavam quatro opções de resposta, e sete questões abertas para permitir a livre resposta e a utilização de linguagem própria, contendo nove questões ao todo.

A utilização do questionário tem a finalidade de obter fatos, visões ou até mesmo opiniões mais detalhadas e objetivas que cada docente tem em relação ao tema proposto, abordando, assim, a visão do docente, bem como informações de qualificação profissional.

Logo após a fase de coleta dos dados, deu-se a análise das informações obtidas. A primeira questão foi referente à formação acadêmica dos sete docentes, sendo compostos de 14,3% graduação (1 docente), 71,4% especialização (5 docentes) e 14,3% mestres (1 docente). Segue gráfico abaixo:

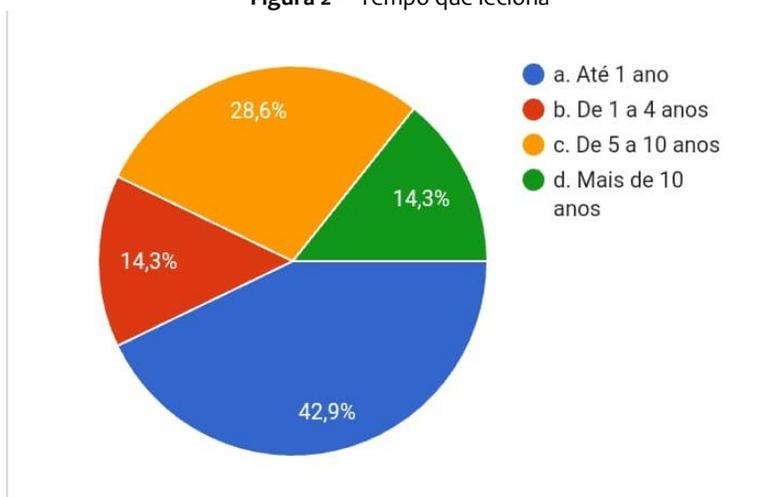
Figura 1 – Formação dos docentes



Fonte: Questionários aplicados. Elaborado pela autora (2020).

A segunda questão refere-se ao tempo que leciona, e com base nas respostas analisamos que três docentes responderam que lecionam até um ano, um docente de 1 a 4 anos, 2 docentes de 5 a 10 anos e um docente há mais de 10 anos, conforme gráfico abaixo:

Figura 2 – Tempo que leciona



Fonte: Questionários aplicados. Elaborado pela autora (2020).

A terceira questão compreende a faixa etária em que se encontram os educandos; por se tratar de uma pesquisa com foco no Ensino Fundamental, anos iniciais, as idades compreendem 6 e 10 anos, podendo ser mais ampla devido à distorção idade-série.

4. Discussão

Nessa parte do artigo, abordamos os dados coletados através da aplicação dos questionários aos professores pesquisados. A intenção foi a de identificar de que maneira a escola utiliza a ludicidade como método facilitador no processo de ensino e aprendizagem e quais as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças em todas as etapas de ensino, utilizando de autores da ludicidade e das contribuições teóricas de Freire (1981, 1986, 1987) e Vygotsky (1989).

Primeiramente, ao serem questionados sobre o entendimento do sentido do lúdico, a partir das respostas, podemos citar em síntese: aprender brincando, ensinar mediando com brincadeiras, jogos, brinquedos, contação de histórias, algo criado para fornecer experiência prazerosa e interessante a partir de diversas situações, sendo o método de ensinar, explorando recursos que aprimoram o ensino-aprendizado, seja com jogos ou com atividades que podem

simular, de alguma maneira, a prática do conhecimento, uma maneira de dialogar com a criança, usando elementos do seu universo.

Considerando o pensamento de Almeida (1994) de que a educação lúdica além de contribuir na formação da Criança e do Adolescente, ela possibilita um crescimento saudável e enriquecido, partindo de uma prática livre, criativa e crítica, que promova a interação social, pois não podemos deixar de lembrar-nos do compromisso que a educação tem com a transformação do meio.

A quinta questão traz um questionamento a respeito do acesso a textos teóricos sobre a ludicidade, na aprendizagem, ainda na formação acadêmica; todos disseram que sim, sem muitas especificidades. Um dos exemplos a se destacar é a Resolução CNE/CP nº 01 de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia; em seu artigo 6º, aponta sobre o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições, que deverão constituir das suas grades curriculares um núcleo de estudos básicos, que “por meio de reflexão e ações críticas, articulará”:

- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente (BRASIL, 2006, p. 03).

Portanto, se fez necessário o debate sobre o modo como o conhecimento sobre a ludicidade esteve presente na formação inicial desses professores, para que assim, eles possam entender a importância dos processos de ensino e aprendizagens, na escola, onde atuam enquanto profissionais da educação.

Já a sexta pergunta foi direto a um ponto mais específico ao questionar o docente se utiliza o lúdico em sala de aula; todos afirmaram a utilização em diversos momentos. Como por exemplo, ao iniciar alguma atividade, nas aulas de Matemática com jogos, nas aulas de Língua Portuguesa, contando histórias, que divertir fica as brincadeiras e os jogos com as atividades teóricas, em momentos mais específicos em que necessita de maior atenção para ensinar, pois requer maior interesse e desempenho dos educandos.

A questão sete está interligada com a questão seis ao questionar quais tipos de atividades são aplicadas para desenvolver a

metodologia lúdica; os docentes responderam de maneira parecida, pois há uma grande semelhança nas respostas onde citam jogos, brincadeiras, brinquedos, aulas de campo, estudo de caso, atividade em grupo, brincadeiras que estimulam o raciocínio lógico e outras habilidades, materiais concretos para maior compreensão, rodas de conversas e recursos audiovisuais.

Ao serem questionados se existem dificuldades na aplicação de atividades lúdicas, em sala de aula, e a justificação da resposta, dois docentes disseram que não, não sentem nenhuma dificuldade ao aplicar as atividades lúdicas, embora os outros cinco relatassem que sim, sentem dificuldades; de acordo com as justificativas, os alunos acabam confundindo as coisas, fazendo bagunça e indisciplina, na sala de aula; nota-se, também, que existe uma demanda de conteúdos dentro de um período curto de tempo e, isso, às vezes, dificulta o processo lúdico criativo, e que nem todas as atividades são bem aceitas, tendo que mudar a metodologia de ensino a todo momento, e o modelo tradicional de educação não privilegia outros métodos, seja pela difícil compreensão pela administração escolar, pela ausência de recursos e estrutura, pela má organização da grade curricular, de tempo e etc.

E por último, a nona questão que indaga se o docente acredita que a ludicidade contribui para aprendizagem dos alunos e, à vista disso, a justificação da sua resposta. Todos os docentes disseram que acreditam, sim, na contribuição da ludicidade na aprendizagem dos alunos e expressaram que quando se foge do maçante conteúdo, os alunos podem aprender brincando, tendo melhor assimilação dos conteúdos. Nessa direção, demonstram maior compreensão da importância do conhecimento, facilitando a utilização da linguagem do universo do educando, permitindo que a criança se envolva, espontaneamente, no universo da aprendizagem e que todos os alunos e os professores são incentivados, pois, há uma nova forma de aprendizagem de maneira mais interessante, ou seja, sendo menos tradicional.

Em decorrência das respostas adquiridas na aplicação do questionário aos docentes da escola investigada, levando em consideração o objetivo geral deste artigo, as produções de dados nos possibilitaram a organização de dois subtópicos. O primeiro trata de entender como o lúdico pode auxiliar na aprendizagem de alunos do ensino fundamental da escola, em questão, e no segundo, compreender

os motivos que fazem os docentes acreditarem que trabalhar com a ludicidade, no ensino fundamental, seja uma perda de tempo.

4.1 Como o lúdico pode auxiliar na aprendizagem

Um dos grandes desafios dos docentes, em sala de aula, é chamar a atenção do aluno para os conteúdos, tendo em vista o mundo repleto de tecnologias que os envolvem. É possível analisar que o método tradicional de ensino já não é tão eficaz no processo de ensino-aprendizagem; diante disso, o lúdico, no processo de ensino aprendizagem, nos anos iniciais, do ensino fundamental pode ser uma metodologia inovadora na prática docente na atualidade (ALMEIDA, 1994).

É necessário que o docente utilize esse método como um facilitador da aprendizagem, considerando que o lúdico deve ser empregado para aprimorar e desenvolver os conhecimentos dos educandos pelas aprendizagens a serem desenvolvidas em sala de aula. Todavia, o docente deve proporcionar momentos de descobertas e de novas experiências, integrando atividades de fácil compreensão e fácil manuseio, sempre dialogando com os conteúdos curriculares, ou seja, o lúdico auxilia na aprendizagem quando as atividades têm sentido e são contextualizadas. Conforme as contribuições de Paulo Freire para pensar processos de ensinamentos e aprendizagens que possibilitam a alfabetização (1963), percebemos a importância de partir das experiências do contexto social e dos conhecimentos prévios dos educandos, com o intuito de aprimorar esses processos, tornando-os mais eficazes.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2001, p.83).

Assim, a citação anterior traz, à tona, a potencialidade nos saberes freireanos acerca dos processos de ensinamentos e aprendizagens que produzam conhecimentos que os educandos consigam significar

e ressignificar nos seus cotidianos. Nessa direção, pensar estratégias didáticas lúdicas, na educação básica, pode ser um instrumento de outras formas de construção dialógica para a educação.

Todos os professores que responderam ao questionário disseram que utilizam o lúdico, em sala de aula, e conforme percebemos que a ludicidade não envolve apenas o brincar por brincar, pois envolve o estímulo à criatividade, às relações de convivência com o meio, ao respeito às regras do jogo e à utilização do saber previamente adquirido (ALMEIDA, 1994). Sendo assim, é de suma importância que o docente tenha isso bem claro no momento de apresentar ou utilizar brincadeiras e jogos em sala de aula, pois a brincadeira é uma atividade que quando mediada pelo docente, de maneira correta, proporciona um desenvolvimento biopsicossocial, criando um elo entre o lúdico e o didático.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (1989), o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social desenvolvida a partir da interação com o outro. Dessa forma, podemos citar, ainda, que Vygotsky propõe um estudo a partir do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como sendo a distância entre a capacidade que a criança tem de realizar sozinha alguma tarefa e aquilo que ela é capaz de realizar com a mediação do outro; em outras palavras, o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), está entre o conhecimento do professor (zona de desenvolvimento potencial) e o do educando (zona de desenvolvimento real); esses conceitos de Vygotsky nos mostram que a criança terá mais possibilidades de produzir conhecimento com a ajuda de adultos, professores e colegas. Aponta que a criança tem potencial e que, com a ajuda do outro, em interação com o meio, as possibilidades de aprendizagem aumentam.

O docente ao lecionar tem que ter a consciência de que a sua linguagem deve estar próxima a do educando, utilizando, sim, um vocabulário formal, mas que seja interpretado e compreendido; sendo assim, nada é mais coerente que adaptar sua didática ao modo que facilite a aprendizagem, contudo, nesses momentos, se faz necessário se colocar no lugar do educando; dessa forma, ter uma boa escuta faz parte do processo de uma educação de qualidade que se dá em um movimento dialógico.

Ao trabalhar com a ludicidade na prática pedagógica, além de envolver o educando nos conteúdos, o convívio social se torna mais prazeroso, criando um ambiente mais propício para desenvolver, na criança, o aspecto cognitivo, moral, social, físico, intelectual dentre outros. O benefício da utilização do jogo é para além da aprendizagem curricular, pois temos a possibilidade de sua contribuição para resolução de conflitos, quando a criança aprende a conviver, respeitando regras e, de certa forma, passa a respeitar os semelhantes, utilizando ações cooperativas, envolvendo a todos de maneira espontânea e possibilitando um desenvolvimento integral da criança, minando com as relações ações de competitividade.

Percebemos, a partir dos estudos abordados neste trabalho, que a ludicidade na prática pedagógica se faz necessária. Com a finalidade de que o educando possa aprender, de forma menos robótica, fugindo de um caráter tradicional do processo de ensino e aprendizagem. Por consequência, o educando não se sente pressionado às amarras desse processo tradicional, causando uma ansiedade desnecessária e, dessa forma, a ludicidade possibilita criar um ambiente mediado pela qualidade educativa.

Podemos considerar que a linguagem da criança é mediada pela ludicidade; sendo assim, é brincando que ela expressa seus sentimentos, sua visão de mundo e, pelo olhar da criança, a escola sem o lúdico pode ser considerada um lugar desmotivador, desinteressante, pelo simples fato de não corresponder as suas formas de expressão; o ambiente escolar deve ser atrativo, onde estudar, para a criança, seja considerado uma tarefa diária interessante, legal, bacana. Sendo assim, Vygotsky, (1984, p. 81) evidencia a importância do lúdico no desenvolvimento infantil:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do lúdico que a criança aprende a agir sua curiosidade e estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Dessa forma, é possível ver a ludicidade como uma forma de linguagem, que proporciona à criança um desenvolvimento rico em experiências e possibilita a interação com o meio de maneira ampla. Vale citar, ainda, que os modos de comunicação e expressão que fazem parte

da linguagem da criança, podem ser percebidos em seu comportamento e expressão corporal, que vão além da comunicação oral.

É observado dentro desse âmbito que a metodologia lúdica voltada para as séries iniciais do ensino fundamental se dá pela necessidade de consciência dos docentes em ter uma clara compreensão do significado das atividades lúdicas, para que as utilizem como uma ferramenta essencial à aprendizagem e, para isso, é necessário que todos que participam do processo educacional realizem e desenvolvam essa metodologia, em todas as etapas de ensino, criando projetos para que exista uma efetiva aplicação dentro do ambiente escolar.

Nota-se que o ensino lúdico está ligado à evolução das crianças desde a mais tenra idade e sua aplicação, nas séries iniciais, é importante, pois é nesse período que se iniciam as mais variadas descobertas de mundo, proporcionando ao educando condições para evoluir amplamente sua autonomia. Os primeiros anos do ensino fundamental são os primeiros passos da criança na condição de estudante; não podemos, em hipótese alguma, criar barreiras e possíveis traumas a esses primeiros contatos com o universo escolar.

4.2 Por que os docentes consideram a inserção do lúdico perda de tempo?

Inserir o lúdico, em sala de aula, correlacionado com os conteúdos não é uma tarefa fácil, tornando, assim, um desafio para o docente que quer trabalhar de maneira mais leve e mais próxima do mundo do aluno; conseqüentemente, é um recurso pouco explorado pelos docentes. Partindo das respostas apresentadas pelos docentes no questionário, verifica-se que todos possuem consciência da importância da inserção do lúdico em sua prática pedagógica, apesar de não utilizarem com frequência, pois utilizam uma abordagem tradicional, mantendo um pensamento retrógrado referente ao brincar. Bem como afirma o professor que irei nomear de P1:

Existe uma demanda de conteúdos, dentro de um curto período, isso às vezes dificulta um processo lúdico criativo (QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO PROFESSOR P1).

Semelhantemente destaca o Professor P2:

O modelo tradicional de educação não privilegia outros métodos, sejam pela difícil compreensão da administração escolar, pela ausência de recursos e estrutura, pela má organização da grade curricular, de tempo etc (QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO PROFESSOR P2).

Muitas vezes, notamos que a escola não tem considerado ou atribuído a devida importância à utilização do lúdico no aprendizado dos conteúdos, pois o ato de brincar não é considerado como uma ação eficaz de ensinar, sendo raras as escolas que investem nesse método de aprendizado. É colocado, em segundo plano, como sendo um simples recurso de entreter as crianças, deixando-as livres para passar o tempo.

Existem muitos docentes que acreditam, apenas, que o ensino tradicional dá conta de formar um cidadão, porém, esquecem que a formação educacional não pode estar pautada apenas em conteúdos curriculares, mas, também, em recursos que desenvolvam, no indivíduo, requisitos na perspectiva social, afetiva, cultural, criativa e histórica. Sendo assim, é importante evidenciar que o ato educativo não se restringe à transferência de conhecimento, muito pelo contrário, segundo Freire (1987), ensinar não é transferir conhecimento; sendo assim o docente deve criar possibilidades para a produção de conhecimento e atuar de uma maneira mediadora.

Nesse sentido, muitos docentes destacam a falta de tempo para o planejamento e aplicação de atividades lúdicas, relatando o tempo corrido, utilizando apenas o livro didático como sendo a única forma de ensino, no cotidiano escolar, e que sair desse modo tradicional de ensino não é visto como sendo uma ação eficaz. Diante disso, é importante que o docente tenha conhecimento do real sentido da aplicação de atividades lúdicas, para que as mesmas tenham relação com os conteúdos curriculares, até mesmo, para que os educandos percebam a importância do jogo no desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa maneira, Vasconcelos (2000) afirma sobre o planejamento escolar que do ponto de vista educacional, é um ato político-pedagógico que deve revelar suas intenções. Onde diz que:

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 200, p.43).

O autor atribui ao planejamento o sentido de intervenção na ação e na reflexão a respeito dessa ação, ou seja, deve ser pensado e elaborado, assumindo a sua importância, na conscientização, para que ocorra uma transformação na prática educativa. Portanto, é necessário que o docente tenha comprometimento com o planejamento escolar, para que não se aproprie de aulas improvisadas, sem preparo, utilizando atividades sem intencionalidade pedagógica. É necessário, então, que a ação docente seja consciente e bem planejada.

Observa-se que a ludicidade deve ser trabalhada com o suporte adequado de materiais que possibilitem e facilitem esse processo, portanto, a gestão escolar precisa fornecer os recursos físicos e financeiros, juntamente com o apoio para desenvolver essa metodologia. Diante disso, o professor que não percebe a importância da ludicidade no processo educacional é aquele que não teve, em sua formação inicial ou formação continuada, um contato aprimorado em relação aos benefícios do brincar na infância.

Pode-se destacar, então, que as atividades lúdicas ao serem inseridas no processo educacional, não serão as únicas ferramentas de ensino, servindo para auxiliar na compreensão do aluno com dificuldades a cerca dos conteúdos desenvolvidos; o docente não precisa deixar de propor conteúdos de maneira sistemática, ou seja, o lúdico pode ser explorado como forma de recurso auxiliador.

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas podem ser inseridas, no cotidiano escolar, de diversas maneiras, sendo que uma importante atividade é o exercício que trabalha com o raciocínio lógico e a memorização; essas tarefas são responsáveis por aumentar a concentração da criança, podendo utilizar jogos de quebra-cabeça, cartinhas, jogos de memória, dentre outros.

Dessa forma, percebemos, infelizmente, que o lúdico vai se perdendo ao passar dos anos; os professores não o consideram tão importante, pois o que é essencial, na aprendizagem, é dar conta do conteúdo até o final do ano, enchendo o quadro e o caderno de atividades, tornando os alunos meros copistas, esquecendo que o aluno aprende, contextualizando, com a sua realidade de maneira concreta, pois de acordo com Freire (1996):

Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1996).

Em conformidade, a leitura crítica de mundo é a essência da educação emancipadora que se constrói no processo educacional, onde o educador e o educando aprendem juntos, desenvolvendo essa consciência da/na realidade na qual vivem, sendo, sobretudo, protagonistas da própria história, capazes de transformar, coletivamente, a realidade, partindo da problematização das ações cotidianas, atuando ativamente em questões sociais, políticas e históricas. O docente precisa partir do contexto social dos educandos para obter melhores resultados no processo educacional.

Na medida em que os professores são cobrados em relação à alfabetização, o lúdico vai ficando para trás, por requerer organização, disponibilidade e tempo para desenvolver essa metodologia. Não basta o professor, apenas, separar um tempo, na sala de aula, e praticar brincadeiras de jogos, aleatoriamente, sem que haja uma finalidade e contexto com a realidade do aluno e com o currículo. Preparar atividades que estejam relacionadas com o ensino demanda tempo do professor no planejamento para a sua efetivação.

Da mesma forma, os educadores precisam da autoavaliação, pois dar conta de todo o conteúdo até o final do ano letivo, mas não alcançar a aprendizagem esperada de toda a turma não pode ser considerado que o ensino foi eficaz; por isso, os educadores devem entender que não é perda de tempo inserir o lúdico na tarefa de conduzir a aprendizagem. Conclui-se que as mudanças não ocorrem de uma hora para outra, sendo necessário, então, que o educador tenha atitude e coragem de transformar sua prática pedagógica, adaptando sua didática a um modo que facilite a aprendizagem do educando.

Nessa perspectiva, o docente precisa adaptar sua didática de modo que propicie um ambiente interativo e dinâmico, onde a criança sinta interesse em aprender de maneira leve e atraente. As aulas, sempre expositivas, se tornam cansativas, principalmente, para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; o docente deve ter capacidade de perceber a necessidade da mudança no ensino, realizando atividades práticas e concretas, estimulando o nível de desenvolvimento proximal da criança, envolvendo o imaginário. Assim, a experiência e as trocas, com o meio, tendem a

serem mais eficazes, trazendo a realidade do aluno para o ambiente escolar, tratando o educando como ator principal no processo educacional, valorizando suas capacidades e contribuindo para uma educação que dialoga, diariamente, com o contexto social histórico.

5. Considerações finais

Em síntese, relembremos que o objetivo geral deste artigo foi identificar de que maneira a escola utiliza a ludicidade como método facilitador do processo de ensino e aprendizagem e quais as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças em todas as etapas de ensino. Para isso, foi importante investigar como o docente manuseia o lúdico, em sala de aula, e se, para ele, é apenas um passatempo ou uma metodologia inovadora. Foram necessários movimentos de pesquisa e diálogos com pensadores que abordam o tema proposto.

O artigo apresentado buscou evidenciar a importância da ludicidade, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário reconhecer as dificuldades encontradas, em sala de aula, e utilizar as intervenções lúdicas, gerando benefícios capazes de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem em todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

Como resultado da revisão de literatura, baseado no diálogo entre os pensamentos de Almeida (1994), Vygotsky (1989) e Freire (1986, 1981, 1987), podemos notar que o brincar é sinônimo de aprender, pois este instrumento gera necessidade do pensar, de refletir sobre e de utilizar a teoria e a prática ao mesmo tempo, elevando, assim, o raciocínio e, sobretudo, estabelecendo contatos sociais e a compreensão do meio. As aulas totalmente expositivas e técnicas não são tão eficazes no processo educacional de crianças e adolescentes que nasceram em uma era tecnológica. O ensino necessita de uma mudança de paradigmas para atender, plenamente, as demandas da escola da atualidade.

De acordo com os questionários aplicados aos professores, podemos concluir que todos utilizam o lúdico em sala de aula, mas não como sendo algo indispensável para o ensino e aprendizagem. Existem, ainda, muitos desafios para a inserção do lúdico como

método potencializador de aprendizagem, principalmente, das crianças que demonstram dificuldades em aprender.

A importância dos jogos e brincadeiras, sem dúvida, torna-se uma grande ferramenta que auxilia o desenvolvimento de ações cotidianas educacionais, contribuindo, de maneira positiva, no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente interativo, descontraído e estimulador, aliado à prática docente, enriquecendo as aulas, dinamizando e motivando os educandos.

Todo esse movimento foi para responder o objetivo geral deste artigo; sendo assim, ressaltamos que para alcançar resultados eficazes e satisfatórios na aprendizagem, o docente deve se dedicar à produção dos jogos, pois precisam ter embasamento teórico e relação com aos conteúdos escolares, respeitando as fases de desenvolvimento da criança.

Conclui-se que o lúdico proporciona uma possibilidade prática de vivência e aprendizagem; ao mediar esses momentos, o docente pode trabalhar a construção e o respeito às regras, ensinar a pensar, refletir, criar, desenvolver a própria autonomia, pois brincando, além de aprender, a criança se diverte, inventa, descobre, interpreta situações relacionadas ao mundo em que vive e enriquece o saber adquirido no cotidiano escolar.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº.9394/196. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 1986. Edição 2003.

- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- REGO, T.C. Vygotsky – **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 183 p.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Intitulado "Pesquisa em Educação: diversas abordagens", a composição desta obra reúne artigos que nos provocam fomentar reflexões referentes às possibilidades e desafios relativos às temáticas supracitadas. Pois, apresentam contribuições que nos ajudam a ampliar os olhares sobre temas vinculados à educação. Especialmente, instigam debates sobre configurações dos processos de formação inicial e continuada de profissionais da educação e, de aspectos vinculados às práticas pedagógicas e ao cotidiano da sala de aula e da escola. Essas questões estão circunscritas em uma perspectiva de pensar a instituição escolar como espaço de vivência de todos, considerando as peculiaridades dos sujeitos e suas diferenças.

As temáticas trabalhadas nesta obra também nos ajudam a compreender que é preciso considerar a existência de um processo de interdependência dos contextos macro e micro políticos, que circunscrevem as políticas públicas educacionais, bem como a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, a formação profissional, dentre outros fatores. Essa compreensão precisa nos mobilizar na direção da construção de possibilidades de implementação de princípios formativos e educativos que contribuirão para que todo aluno se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Desejamos a todos/as uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão
Outono de 2021

