ISSN 1678-5304

CADERNOS para o PROFESSOR









Ano: XXV - Nº 35 - Jan/ Jun - Secretaria de Educação - Prefeitura de Juiz de Fora - MG

CADERNOS *para o* PROFESSOR

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXV - nº 35 (Jan - Jun / 2018). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2018
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

PREFEITURA JF Secretaria de **Educação**

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Antônio Almas

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

CHEFES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcela Gasparetti Lazzarini

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Fábia Condé Della Garza

Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante
Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

Departamento de Ensino Fundamental
Gisele Maria Ventura Pinto

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - **SE/PJF**
Andréia Alvim Bellotti Feital - **Col. Apl. João XXIII / UFJF**
Silvia Regina Benigno Silveira - **Facsum**
Queila Adriana de Alcântara - **Fac. Metodista Granbery**
Tânia Guedes Magalhães - **UFJF**

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho
Josiane Silva

DESIGN GRÁFICO

Marco Aurélio Morais Mendes (Briguelo)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho

ARTIGOS

04 FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA NO ANO DE 2016
Lubélia de Paula Sauza Barbosa

19 O USO DE FILME COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA AOS ALUNOS DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Mariana Carvalho de Souza / Solange Xavier dos Santos / Mirley Luciene dos Santos

30 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA
Vanessa da Silva Carvalho

38 PRÁTICAS MUSICAIS COMO MEDIADORAS PEDAGÓGICAS E DE INTEGRAÇÃO À CULTURA
Alexandre Graça Faria / Fabrícia do Valle Arcanjo

52 A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM DIVERGENTES ESPAÇOS QUE VIVEM UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMA
Cleber Abreu da Silva

68 PILARES DO SISTEMA MONTESSORIANO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Maria Lúcia de Oliveira

83 JOGOS MATEMÁTICOS NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 1950 A1970.
Juliana Stascovian / Laura Isabel Marques v. de Almeida

RELATOS

102 (RE) DESCOBRINDO A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cristiane Suzart Cop Guimarães

109 A CRIAÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um relato de experiência
Daiane dos Santos Rocha Grigoli / Fernanda Tagliati Vargas Dias / Denise de Souza Destro

119 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO CENTRO DE AEE: PIONEIRISMO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUZ DE FORA, MG
Aline Rinco Dutra Salgado / Cristina Maria Carvalho Delou / Mariana Rocha Fontes

MENSAGEM AO LEITOR

A edição n° 35 da Revista Cadernos para o Professor traz neste volume sete artigos e dois relatos de experiência, sempre com o compromisso de ser um espaço de diálogo constante e de reflexão.

Provocações e reflexões sobre a formação do professor formador são discutidas pelo artigo *Formação do Professor Formador no contexto da Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora no ano de 2016.*

Práticas pedagógicas diferenciadas são apresentadas em *O uso de filme como ferramenta didática para o ensino de Biologia aos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, Práticas musicais como mediadoras pedagógicas e de integração à Cultura e A criação de brinquedos com materiais recicláveis nas aulas de Educação Física escolar: um relato de experiência.*

O atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino é tema no artigo *Atendimento Educacional Especializado: Formação e Prática Docente no Município de Juiz de Fora,* que apresenta uma investigação sobre a formação do profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação com a sala regular e a dinâmica do sistema escolar e no relato *Altas habilidades ou superdotação no centro de AEE: pioneirismo na Rede municipal de Ensino de Juiz de Fora.*

A implantação de uma política pública em divergentes espaços que vivem uma transição de paradigma, Jogos matemáticos nos manuais pedagógicos no período de 1950 a 1970 e Pilares do sistema montessoriano e as contribuições para o desenvolvimento cognitivo são textos que retomam reflexões que se tornam aliadas para o tempo presente.

O relato (*Re)descobrindo a poesia na Educação Infantil* compartilha o desenvolvimento de um projeto de literatura realizado em uma escola pública de Educação Infantil.

Convidamos todos à leitura dessa edição e que divulguem comentem para que nossa revista alcance cada vez mais professores, pesquisadores e estudantes.
Boa leitura!

FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA NO ANO DE 2016[1]

Lubélia de Paula Souza Barbosa[1]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar o processo de desenvolvimento profissional dos Professores Formadores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, tendo como eixo norteador a formação Continuada de Professores. Buscar-se-á caracterizar o perfil do formador dos professores, averiguar sua trajetória formativa, verificando a constituição de sua profissionalidade, compreender como se autodefinem enquanto formadores de professores e como buscam seu desenvolvimento profissional. O referencial teórico sobre a discussão da profissão e da profissionalidade docente encontra amparo em Sacristán (1999), Paquay (2003), Perrenoud (2003) e Altet (2003) são o suporte para a discussão sobre a profissionalização. A abordagem quali-quantitativa foi usada em uma perspectiva de Estudo de Caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a revisão bibliográfica, a análise documental, o questionário e a entrevista narrativa.A pesquisa apontou que os Professores Formadores parecem distantes do movimento que Altet, Paquay e Perrenoud (2003) denominaram como sendo de profissionalização dos Formadores de Professores. Não há, de fato, uma efetiva valorização desse trabalho.

Palavras-Chave: Professores Formadores. Profissionalização. Formação Continuada.

Abstract

The present work aims to investigate the process of professional development of the Teaching Teachers of the Education Department of Juiz de Fora, having as a guiding axis the Continued Formation of Teachers. It will be sought to characterize the teacher trainer's profile, ascertain his / her formative trajectory, verify the constitution of his / her professionalism, understand how to define themselves as teacher trainers and how they seek their professional development.The theoretical reference on the discussion of the profession and the professionalism of the teacher finds support in, Sacristán (1999), Paquay (2003), Perrenoud (2003) and Altet (2003) are the support for the discussion about the professionalization. The qualitative-quantitative approach was used in a case study perspective, having as data collection instruments bibliographic review, documentary analysis, questionnaire and narrative interview. The research pointed out that the Teaching Teachers seem distant from the movement that Altet, Paquay and Perrenoud (2003) denominated as being of professionalization of the Teacher Formators. There is, in fact, no real appreciation of this work.

Keywords: Teacher Trainers. Professionalization. Continuing Education.

1. INTRODUÇÃO

[1]Trabalho apresentado no Eixo Temático 1 – GT 4: Políticas, Práticas de Formação e Trabalho Docente, do XI Congresso de Pesquisa da UEMG/Barbacena – 2018.

Segundo Morais e Mandarino (2007, p.3), é preciso repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente em uma perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática.

Observa-se uma diversidade significativa de desenvolvimento e de designação para tal formação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários, dentre outras nomenclaturas. Carvalho (2006) define a formação continuada como aquela que se desenvolve enquanto processo, que privilegia a prática reflexiva, integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições, segundo Torres (1998), que desconsideram o professor e sua experiência, tornando-se, assim, dispendiosos e ineficazes.

Destaca-se que, atualmente, não há um curso superior específico para o docente formador atuar na formação continuada e há uma escassez de bibliografia que debata esta temática, conforme os apontamentos de Matsuoka (2012), que trazerem as narrativas de formadores dos centros de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do Mato Grosso.

Segundo Gastaldi (2013), este profissional tornar-se-á formador a partir do e no seu trabalho, e quando se leva em consideração a formação do formador no âmbito da formação continuada é preciso observar o tempo, o espaço e os materiais disponíveis e proporcionados pelos órgãos responsáveis.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) postulam que, devido à falta de estrutura e descontinuidade das políticas públicas, há os que defendem a necessidade de as universidades tornarem-se a maior responsável pela formação inicial e continuada. Não obstante, torna-se pertinente problematizar questões referentes à própria formação dos professores formadores que assumem a reciclagem, o aprimoramento e a construção de novos saberes juntamente aos professores. Isso porque a qualificação e experiência dos formadores influenciarão na qualidade dos cursos ofertados e, também, na educação, imputando-lhes capacidade para formar ou deformar.

Nesse contexto, o problema de pesquisa encontra-se na essência da formação continuada, no intuito de responder as inquietações: quem são os formadores? Quem forma o formador? Que saberes e práticas trazem consigo? Quais transformações pedagógicas conseguem promover? Como se relacionam com os programas de formação continuada? Como esse professor foi se constituindo Formador? Conforme indaga Altet (2003),

> Basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um "formador profissional"? A experiência de ensino e mesmo a especialização pedagógica são suficientes para legitimar a função de formador de professores? São necessárias outras especializações? Há uma transferência sistemática de competências de um ofício a outro? Será que essa "dupla identidade" é profissional? (ALTET, 2003, p. 55).

As questões anunciadas pela autora apontam para temas como a formação do profissional, a identidade profissional, as competências para realizar a função, tópicos que ainda em nosso país têm estudos apenas iniciais. Além dos temas citados anteriormente, é pertinente pensar nas questões relacionadas às experiências. Segundo Konder (1989), as experiências são constituídas de conhecimentos que são acumulados e desdobrados a cada movimento que o sujeito realiza sobre sua vivência. As narrativas dessas experiências são uma das possibilidades para que o sujeito possa não somente constituí-la, como também contribuir na construção do coletivo na cadeia da tradição.

Segundo Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade vai sendo formada na medida em que o professor realiza uma diversidade de funções, por exemplo, quando orienta as atividades; quando faz a mediação das discussões junto aos colegas; no momento que presta atendimento individualizado; reúne-se com os seus pares; planeja a aula; prepara materiais; organiza os espaços das atividades; enfim, todas as ações de natureza técnica, pedagógica, política e social vão constituindo nele o que é específico do ofício docente.

O foco de investigação desse estudo parte do princípio de que no ato da formação continuada há uma infinidade de diálogos que se baseiam em singularidades construídas a cada formação. As hipóteses a seguir foram o ponto de partida para essa investigação: a formação dos professores formadores nem sempre é suficiente para o desempenho do seu papel formativo? Basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um "formador profissional?".

Dessa forma, o estudo justifica-se por contemplar um aprofundamento sobre o perfil do formador de professores que atua na formação continuada como sujeito indispensável no processo de ensino e aprendizagem na educação. Faz-se pertinente pensar na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente, no intuito de estimular a busca pelo conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica.

Visando verificar a forma como o contexto e a dinâmica dos cursos de formação continuada de professores, acontecem, o objetivo geral desse estudo é investigar o processo de desenvolvimento profissional dos Professores Formadores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Perrenoud (2003) apresenta dados importantes que diferenciam a formação inicial da continuada. Segundo ele, a primeira caracteriza-se por se destinar a pessoas que se tornarão profissionais, enquanto a segunda trabalha com professores que já atuam na docência. O autor afirma que a formação continuada assumiu características de um ensino quase interativo, com a pretensão de transmitir novos saberes a professores que não haviam recebido formação inicial. Nesse caminho, a formação, tanto inicial quanto continuada, foi se caracterizando por desconsiderar a prática do professor, limitando-se a lhe dizer o que era preciso fazer sem perguntar o que ele fazia.

O autor (2003) enfatiza que não é possível pensar em transformações na prática docente se os formadores de professores se limitarem à transmissão de informações e conhecimentos específicos ou, ainda, de modelos ideais. Recomenda, também, como ponto de partida, que se direcione a formação para o caminho da prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel diferenciado em um mundo de incertezas e de mudanças bruscas, visando atender às necessidades concretas do cotidiano do professor, bem como as demandas sociais, éticas e tecnológicas que o mundo atual lhe impõe.

No Brasil, muitas vezes, o formador é um pedagogo da rede pública de ensino convocado a assumir a formação na implantação de um programa de formação continuada, como é o caso da Rede Municipal de Juiz de Fora. A denominação "formador de professor", nas pesquisas, normalmente, se refere ao professor do ensino superior que trabalha em cursos de formação inicial.

Na Espanha, o formador que se dedica à formação de professores em processo de formação continuada, segundo Garcia (1999), recebeu diversas denominações, tais como Formador de Formadores; Responsáveis pela Área e Ciclo; Assessores de Formação Permanente; Assessores Técnico-pedagógicos; Professores de Apoio; Assessores de Formação. A complexidade da denominação desse personagem surge no cenário educacional a partir das mudanças no campo da formação de professores.

Snoeckx (2003, p. 31) declara que a complexidade da figura do formador de professor se estabelece pela possível correspondência entre as competências do formador e as competências do professor da escola.

Já Beillerot (1996) e Vaillant (2003) concordam que o termo "formador de formador" somente ganha uma caracterização educacional quando articulado à formação de adultos, ao professor, e à capacidade de mediação do conhecimento. Nas palavras de Beillerot (1996, p. 76) sobre o termo: "estamos aqui, diante de um termo genérico, indiretamente definido pela lei. Ao mesmo tempo, até hoje não há nenhuma regra, nenhuma ordem, nenhum discurso oficial que defina o trabalho, o ofício de formador". Observa-se, pois, que não há um curso superior específico para formar o docente formador para sua atuação na formação continuada e, somando-se a isso, há a escassez de uma bibliografia que debata tal temática. Isso é observado a partir dos apontamentos de Matsuoka (2012), ao trazer as narrativas de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), do Mato Grosso.

O encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrido em outubro de 2008, em Caxambu, Minas Gerais, trouxe como contribuição à discussão do tema do artigo intitulado: "Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década", de autoria de Bernadete Gatti. O artigo discute os processos de educação continuada e sua implementação por meio das políticas públicas em todo o país e do

qual se percebe uma multiplicidade de formas, modalidades e variados tipos de formação para professores de diversos níveis de ensino, que surgiram, fundamentalmente, para cumprimento da legislação educacional.

Evidencia-se, desse modo, um desvio do foco de educação continuada para uma "compensação" da formação inicial dos professores atuantes nas escolas públicas. Refletindo sobre a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que "temos um campo da educação continuada que não habilita para função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos". Portanto, não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação.

3. A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DO FORMADOR

Altet (2003) discute a profissionalização e a profissionalidade dos formadores de formadores que atuam em formação continuada pela pesquisa realizada por meio da Academia de Nantes (Genebra-Suíça), com 117 formadores da Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN).

A autora traz uma investigação que visa a compreender como a formação e o desenvolvimento do formador de professor acontecem mediante a dupla identidade do formador: ser professor e ser formador de professor. Sobre a profissionalidade, ela a define como especificidades do profissional ligadas muito mais às competências das pessoas, às suas capacidades de utilizá-las nas situações de trabalho, no cumprimento de tarefas que estão voltadas mais aos saberes especializados da profissão, à sua identidade profissional.

No processo de constituição do professor como formador, discussões acerca da profissionalidade e da profissionalização desses formadores se fazem necessárias. No Brasil, o termo foi introduzido a partir da influência francesa (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003; BOING & LUDKE, 2004), segundo a qual a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências. Segundo Perrenoud (2001), as competências se caracterizam não apenas pelo domínio de conhecimentos diversos, mas também por esquemas de percepção, de análise, de

decisão, de planejamento, de avaliação, que permitem mobilizar conhecimentos em uma determinada situação.

Altet (2003) argumenta ainda que a especificidade da profissão de formador perpassa pela diferenciação entre os dois ofícios, o de professor e o de formador, uma vez que os formadores insistem em uma ruptura necessária da postura de professor, por compreenderem que o distanciamento acrescido de questionamentos modifica sua ação em campo. Assim, defendemos que o professor é o ser social da práxis. Cabe destacar que não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador de adultos no Brasil. Entretanto, no caso do formador de professores,

> [...] surge um processo de profissionalização do ofício de professor e da formação de professores e que este se encontra no nível de um princípio de profissionalização de formadores de professores, no sentido da evolução da profissionalidade. (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003, p. 78).

Em nosso entendimento, a profissionalização é necessária à profissão docente, mas não nos moldes que a desvalorize. A profissão de professor possui características próprias, cuja profissionalidade engloba não só a atuação em sala de aula, mas também a ação docente em todos os espaços pedagógicos da escola: relacionais, ideológicos, políticos, culturais, espaços que envolvem não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar. É esse o entendimento que é adotado nesse trabalho.

4. PERFIL TRAÇADO POR ALTET

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é o profissional da educação, deixam a desejar quando têm que, especificamente, determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Perrenoud (2003 apud Oliveira, 2007) define a profissionalização sob dois pontos de vista: o primeiro denominado estático, como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Já para Altet (2003), a construção da profissionalidade de formador faz-se pela "experiência", por autoformação e conformação.

Dessa forma, a autora salienta que emergem três perfis de formadores, ou seja, três diretrizes principais que possibilitam identificar qual é o perfil assumido pelo formador: verificar se é um especialista; verificar se é um formador polivalente com perfil ampliado e verificar se é um formador agente de mudanças.

Altet (2003 apud Perrenoud, 2002), sobre uma profissionalização específica de formadores de professores, apresenta o diagrama:

Figura 1 - Diagrama Perfil do Formador



Fonte: Diagrama Altet (2003 apud, Perrenoud, 2002).

Os dados levantados na investigação apontaram que a maioria dos formadores de professores atua em sua área. Constituem aquilo que, na formação de professores Altet (2003) chama de formadores disciplinares centrados na disciplina ensinada. São formadores que asseguram formações relacionadas com a disciplina que ensinam, ou seja, professores da graduação recrutada para atuar na formação continuada, por sua especialização. Os formadores disciplinares primam pela predominância da disciplina, centrados no aperfeiçoamento dos profissionais educadores em uma disciplina ensinada. Portanto, no caso da Rede Municipal de Juiz de Fora, o que predomina são os Especialistas da Prática Docente em suas áreas de conhecimento e não formadores mistos.

5. DESENVOLVENDO A INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se indispensável realizar uma análise dos cursos ofertados aos professores que atuaram na rede municipal no ano de 2016, bem como, saber quem eram os docentes formadores que ministraram as atividades indicadas na programação disponível no site do Centro de Formação do Professor, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). Todavia, observamos a escassez de informações de domínio público para subsidiar este trabalho, pois no que se refere à questão de formação continuada, somente a Programação dos cursos encontrava-se publicizada.

O estudo exploratório da Programação de 2016 dos cursos possibilitou-nos evidenciar que a SE/JF ofereceu aos profissionais da rede (escolas municipais, creches públicas e conveniadas) 32 (trinta e dois) cursos relacionados aos eixos:

> Eixo I – Currículo e Práticas Pedagógicas, 28 cursos, sendo 1 parceria.
> Eixo II – Gestão da Escola, 2 cursos.
> Eixo III – Encontros de Formações Complementares, 2 cursos.
> Eixo IV – Projetos artístico-culturais, Intercâmbios e Seminários, 7 (projetos artísticos culturais e reuniões com os gestores, supervisores e coordenadores das escolas e creches públicas e conveniadas).
> Eixo V – Propostas de apoio às escolas, 3 cursos.
> (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2016. p n°02-12).

Na programação disponível havia uma indicação de quem ministraria o curso ou oficina e quando não se apresentava o nome do formador, tínhamos a indicação de que seria a Equipe SE ou Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF/SE). Contudo, não existia referência sobre quem se responsabilizaria por mediar os projetos culturais, nem as reuniões.

Em consonância com as pesquisas bibliográficas, após a leitura do diagnóstico da Formação de Professores do Observatório do PNE, e da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a meta 15 (quinze) e suas 13 (treze) estratégias do Plano Nacional de Educação objetivam que todos os docentes em atuação apresentem curso superior completo. Após verificação no Observatório os dados encontrados foram promissores, pois com relação à meta 15, Formação de Professores, em 2016, 77,5% dos professores da educação básica em atuação no país possuíam curso superior.

Constatou-se que as informações encontradas na Plataforma Lattes validam o exposto pelo Observatório Nacional do PNE e trazem respostas às indagações iniciais no sentido de identificar quem é este formador e averiguar qual a trajetória formativa desse sujeito. Destaca-se, também, que todos os formadores investigados possuem graduação e especialização.

Diante de tais constatações, sentindo necessidade de mais informações a respeito do impacto das ações no trabalho dos formadores, foi elaborado um questionário, por meio do Formulário Google Docs, e enviado em 02/10/2017 com prazo de resposta em 10 dias, aos 21 formadores para, posteriormente, selecionar-se os participantes das entrevistas. Foram recebidas 15 respostas dos questionários enviados.

No desenvolvimento da pesquisa, a entrevista narrativa foi realizada a fim de conhecer, ouvir e analisar as opiniões dos Professores Formadores sobre como se definem como formadores de professores e de que forma trabalham para o seu desenvolvimento profissional. Os entrevistados selecionados para a entrevista narrativa foram formadores que atuavam por 1 ano, por 5 anos, por 10 anos, por 15 anos e por mais de 20 anos. Essas entrevistas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado, como as entrecruzadas no contexto situacional.

O estudo qualitativo, por meio das narrativas, permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam.

Em relação ao tempo de serviço, a maioria atua na educação há pelo menos 10 anos e em relação ao trabalho como formador de professor na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, havia formador atuando por 1 ano, 20 anos e por 24 anos na rede municipal. Considerando o fato de que com 25 anos o indivíduo estaria apto a se aposentar, este é um dado relevante, ou seja, o formador de professor passou parte de sua vida profissional nessa área de atuação e nesse local, conforme informado. Assim, segundo Vaillant e Marcelo (2012), para o currículo formativo, as práticas de ensino continuam sendo o elemento mais valorizado, inserindo-se como conteúdo das práticas formativas dos professores.

É interessante notar que entre os formadores há um percentual de efetivos atuando, mas há também formadores contratados e isto revela equidade, ou seja, a rede oferece oportunidade aos profissionais independentemente da sua condição, valorizando tanto efetivos quanto contratados. Destaca-se que quando indagados sobre como chegaram à formação, alguns salientaram que foram convidados para tal trabalho, observando-se que não há um critério estabelecido pelo órgão para tal função.

A construção da profissionalidade de formador faz-se pela "experiência", por autoformação e coformação, construída como um "saber fazer" da profissão docente abarca elementos geradores de especificidades (ROLDÃO, 2007), que distinguem o profissional docente dos demais profissionais. Dessa forma, a profissionalidade do professor é o principal fator de sua profissionalização.

Em relação à investigação da construção da proposta de cursos, os entrevistados relatam que ela é construída de acordo com as necessidades dos professores e, às vezes, feita coletivamente ou em duplas, e todos participam da elaboração. Observou-se que em relação ao tempo para planejamento dos cursos, as respostas foram negativas, deixando transparecer que o trabalho de formação extrapola os momentos permitidos para o planejamento, sendo realizado, por vezes, em outros locais como a própria casa. Destaca-se que detalhes como falta de equipamentos e recursos tecnológicos são considerados necessários para um bom planejamento e menos perda de tempo. Mesmo considerando o aumento da demanda de trabalho, muitos relatam que ser formador contribui para o aperfeiçoamento da sua prática profissional, fato que se fortalece diante dos saberes e das experiências adquiridos no contexto da Formação Continuada.

Os entrevistados destacam como características fundamentais para ser um formador: ter conhecimento; manter o diálogo; refletir sua prática; pesquisar sempre; estudar; e se atualizar. Percebe-se o confronto com a prática real desses professores-alunos. Os Professores Formadores evidenciaram contradição quando olham seus pares como alunos. *"O Professor é visto como um aluno do Formador"*, isso ressalta os desafios no aprender com o exercício de assumir-se como eterno aprendiz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que os Professores Formadores não se reconhecem como Formadores e nem reivindicam coletivamente melhores condições para sua atuação profissional. Parecem distantes do movimento que Altet, Paquay e Perrenoud (2003) denominaram como sendo de profissionalização dos Formadores de Professores. Não há, de fato, uma efetiva valorização desse trabalho.

Os resultados obtidos por meio da revisão de literatura, da exploração dos documentos oficiais e do questionário, demonstram que as mudanças nas relações de produção remetem o trabalho docente a uma situação de permanente continuidade em relação à formação de professores formadores.

Essa percepção nos induz à conclusão de que este profissional da educação está em estado permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social.

Demarcam-se duas dimensões da precarização: a primeira é relativa à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho e a segunda relaciona-se à qualidade no exercício da atividade. Ilustrativo de tal realidade são as condições de trabalho em que estão submetidos os professores formadores, ao mesmo tempo em que são revelados os desafios da atuação destes na formação continuada. Os obstáculos são de toda ordem: falta de material didático e de equipamentos, intensificação do trabalho e desvalorização desses profissionais. A dimensão coletiva da experiência é evidenciada por meio da socialização e na potencialidade de desencadear novas experiências em outras pessoas.

Percebi nas falas que não houve valorização em termos financeiros ou em condições de trabalho e a maioria dos formadores de professores desenvolve seu trabalho apenas com o afastamento parcial da sala de aula. Outro fator que acaba por separar o formador de professores da atividade formativa é o acúmulo de tarefas e funções que assumem no âmbito de Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). Esses profissionais não acabam trabalhando exclusivamente com a formação continuada docente, posto que adquirem outras tarefas muito diversificadas e prestam serviços à SE/JF, que em muito se distanciam de sua função de formador. Desse modo, mesmo nos casos de afastamento integral da sala de aula, os formadores acabam por não se dedicarem exclusivamente à formação.

Após anos da existência dessa figura na rede municipal, eles têm a especificidade de sua função reconhecida, mas não desenvolveram a profissionalidade ligada a ela. Apesar da identificação das funções desempenhadas pelos formadores de professores, no sentido de auxiliar e possibilitar a formação docente, não nos parece possível afirmar que "eles" tenham desenvolvido uma identidade profissional como "Formadores de Professores". Alguns não se reconhecem profissionalmente como tal, mas sim, como professores que exercem funções ligadas à formação docente. Torna-se claro que os vocábulos "formação" e "profissionalidade" estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor formador. Sacristán (1999) salienta que a essência da profissionalidade docente reside na relação dialética entre tudo o que a prática pode difundir e as múltiplas determinações provenientes dos diferentes contextos práticos em que participa.

A gestão da Secretaria de Educação de Juiz de Fora determina, de forma bastante expressiva, a dinâmica da formação dos professores da rede municipal de ensino, por meio do número de formadores; da linha teórico-epistemológica da formação; da manutenção, ou não, das condições de trabalho na própria Secretaria e nas escolas; na liberação, ou não, dos professores em seus horários de trabalho. Rodrigues (2015, p. 24) destaca que "a eficiência das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão" que implica a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público e um ambiente de atuação "que favoreça a governança democrática e responsabilização política" (Id.). E sugere que para que as ações surtam um efeito positivo, é preciso que os atores políticos sejam capazes de diagnosticar e analisar "a realidade social, econômica e política em que vivem, mas também para interagir e negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo" (Id. p. 25).

Os resultados indicam que, investigar os saberes dos Professores Formadores como objeto de pesquisa é uma tarefa urgente e importante, pois precisamos conhecer melhor o nosso próprio trabalho, de formadores de futuros professores, para poder aperfeiçoá-lo. Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente e a profissionalização da docência devem ser objeto de reivindicação do grupo de professores, tendo em vista que qualquer processo de profissionalização passa por decisões.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (orgs.) **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

ALTET, Marguerite. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold;

PERRENOUD, Phillipe (Orgs). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=65. Acesso em: 5 jul. 2014.

BEILLEROT, J. **La Formacion de Formadores**: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 dezembro de 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jul. 2014.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In:

ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

GASTALDI, Maria Virginia. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada da Educação Infantil. In: **Vera Revista acadêmica de Educação**. ISE Vera Cruz. v. 3, n. 1, São Paulo, 2013, p. 85-96.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio 1992.

_____. (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, CONSED, UNDIME, 2008.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MATSUOKA, Silvia. Para uma política de formação Continuada: a formação do professor formador de professor. In: **XVI ENDIPE**: Didática e prática de ensino

compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas - SP, 2012. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16211/1/Silvia%20Matsuoka%20de%20Oliv eira.pdf. Acesso em: 27 abr. 2015.

MORAIS, A. G.; MANDARINO, M. C. F. O pró-letramento e suas estratégias de formação continuada de professores. In: MEC. **Salto para o Futuro**: Formação Continuada na Perspectiva do Pró-Letramento. Boletim 21, p. 3-14, nov. 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
_____. **A prática reflexiva do oficio de Professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. SP: Publifolha, 2015.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Programação 2016 – Centro de Formação do Professor**. Juiz de Fora, 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL, n. 25, out., 2003.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed., Porto Alegre: Bookmn, 2005.

O USO DE FILME COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA AOS ALUNOS DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariana Carvalho de Souza[1]
Solange Xavier dos Santos[2]
Mirley Luciene dos Santos[3]

RESUMO

O contexto social no qual estamos inseridos é caracterizado pela rapidez e complexidade das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais, que exige pessoas mais capazes de se (re)adaptarem ao longo da vida nessa nova sociedade do conhecimento. Assim é perceptível o movimento de jovens e adultos voltando à sala de aula, pela oportunidade de concluir seus estudos. Este trabalho pautou-se na Teoria Andragógica de Malcolm Knowles e objetivou utilizar o filme "Procurando Nemo" como recurso didático no Ensino de Biologia para os alunos da EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Os resultados corroboraram a ideia inicial de que o uso de filmes na EJA auxilia no ensino aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Teoria Andragógica; EJA; Procurando Nemo; Recursos Didáticos.

ABSTRACT

The social context in which we are inserted is characterized by the rapidity and complexity of economic, technological and cultural changes, which require people who are better able to (re) adapt throughout their lives in this new knowledge society. Thus, the movement of young people and adults can be seen returning to the classroom for the opportunity to complete their studies. This work was based on the Theory of Malcolm Knowles and aimed to use the film "Finding Nemo" as a didactic resource in Teaching Biology for the students of EJA (Youth and Adult Education).The results corroborated the initial idea that the use of films in the EJA helps in the learning of students.

Key words: Teori Andragogy; EJA; Finding Nemo; Didactic Resources.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Secretaria de Pós-Graduação stricto sensu, Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – mari_uegbio@yahoo.com.br

[2] Pós-doutorado na EMBRAPA Recursos Genéticos e Biotecnologia. Professora efetiva (adjunto) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), atuando no ensino de graduação (Ciências Biológicas) e pós-graduação (PPG em Recursos Naturais do Cerrado e PPG em Ensino de Ciências), e em pesquisa, extensão e gestão.Universidade Estadual de Goiás/Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas, , solxav@yahoo.com.br

[3] Doutora em Ecologia, Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas. mirley.santos@ueg.br

1. INTRODUCÃO

A educação de adultos entra no cenário político brasileiro a partir dos anos 1940, com a preocupação de garantir os benefícios da escolarização à todas as camadas da população. Em especial, ressaltamos a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos de 1947, por Lourenço Filho, que destacava a importância da educação de adultos na elevação dos níveis educacionais da população brasileira. (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001).

Durante a ditadura militar, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização de jovens e adultos (MOBRAL) que tinha como objetivo o ensino da leitura e da escrita, além das operações matemáticas básicas. A proposta curricular era baseada nos interesses políticos vigentes na época, e não se preocupava em formar cidadãos críticos e sim diminuir os índices de analfabetismo no país (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Ainda no contexto militar, na era Médici, os autores supracitados, apontam o surgimento do Ensino Supletivo em 1971, que se propunha a contribuir com mão-de-obra para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola, ofertando o ensino profissional através do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Nos anos sucessores ao fim da ditadura, extinguiu-se o MOBRAL, que não condizia com o pensamento da política da Republica Nova, e criou-se a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar.

A Conferência Geral da UNESCO, ocorrida em Nairóbi no ano de 1976, fixou que a Educação para Adultos:

> [...] denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. [...](UNESCO, 1976)

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos" as exigências do século XXI, caracterizado pela rapidez e complexidade das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais, que exige pessoas mais capazes de se (re)adaptarem ao longo da vida nessa nova sociedade do conhecimento. Reforçam a ideia de cada vez menos depender do capital físico e, cada vez mais estabelecer a necessidade de produção do conhecimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Grandes teóricos, assim como os clássicos – Piaget, Vygotsky e Ausubel – há anos tentam compreender como ocorre a gênese do processo de aprendizagem e nessas pesquisas o sujeito da observação tem sido a criança. Assim, as teorias de ensino-aprendizagem são voltadas ao processo que ocorre dos primeiros anos até a adolescência, na tentativa de que o jovem se torne autônomo nesse processo.

> Uma teoria da aprendizagem é uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos de aprendizagem, o que ela de fato é, porque funciona e como funciona (MOREIRA, 1999. p. 12).

Oliveira (2001) comenta que o Ensino de Jovens e Adultos possui pontos muito particulares – pluralidade cultural e de interesses, sugerindo que se devesse considerar esse público como "não-crianças". Assim os educadores encontrariam uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se historicamente ao desenvolvimento da criança, e que os processos de construção de conhecimento em adultos são praticamente inexplorados pela psicologia.

Na segunda metade do século passado, o termo Andragogia, que surgiu em 1833, formulado pelo professor alemão Alexander Kapp, e que caíra em desuso, voltou ao cenário da Educação de Adultos empregado pelo pesquisador Malcolm Knowles, nos Estados Unidos. Hoje esse termo está intimamente ligado ao teórico Knowles (VOGT & ALVES, 2005).

Segundo Vogt e Alves (2005), a Teoria Andragógica está baseada em distinções entre a aplicabilidade do conhecimento e do método de ensinar, entre o ensino de crianças e o ensino de jovens e adultos. Aqui, leva-se em consideração

um indivíduo maduro, com personalidade, com experiências acumuladas, com a prontidão de aprender orientada ao seu papel na sociedade, e ainda o interesse em um modelo de ensino centrado na resolução de problemas ou em metas propostas.

Desse modo, todo o processo de aprendizagem da teoria Andragógica coloca o aluno como eixo central, levando sempre em conta os interesses e as necessidades desse indivíduo, que nortearão o trabalho do professor desde o planejamento até a forma de avaliação escolhida (VOGT & ALVES, 2005).

Esses autores apontam que os métodos da Teoria Andragógica precisam ser melhor difundida no meio acadêmico, a fim de incentivar a produção de conhecimento da área. Ressaltam ainda que existem muitas práticas pautadas nos preceitos dessa teoria, porém que não são identificadas ou reconhecidas como tal, principalmente pela carência de publicações. Leite, Silva e Vaz (2005) levantam a carência de trabalhos que trazem uma abordagem não tradicional das práticas de professores no Ensino das Ciências da Natureza com a EJA.

É perceptível o movimento de jovens e adultos voltando à sala de aula, seja com a intenção de concluir seus estudos, seja com a finalidade de uma formação continuada. Muenchen e Auler (2007) relacionam fatores como: à utilização de material inadequado para a faixa etária, aos conteúdos sem significado, às metodologias utilizadas por professores despreparados para trabalhar com esta modalidade de educação e aos horários de aula que não respeitam a rotina daqueles que trabalham e estudam, às grandes taxas de evasão dos alunos. Esses fatores apontam que a falta de embasamento teórico e o despreparo dos professores são pontos fundamentais na permanência desses alunos em sala de aula.

Com o intuito de atingir o aprendizado em sala de aula, Napolitano (2009) traz que o cinema é capaz de transportar pessoas a épocas, lugares e situações totalmente diversas daquelas em que vivem. Através das imagens e sons é possível ver e sentir emoções retratadas no filme. Apesar de ser um produto voltado para a arte e o entretenimento, ele pode ser utilizado para fins didáticos. O autor ainda argumenta que o filme aplicado para fins didáticos, com critérios bem estabelecidos, pode ser usado desde a educação infantil até a pós-graduação.

Resende (2016) mostra que:

> É possível fazer uma relação entre cinema-educação quando passamos a compreender a educação maior que a sala de aula e o cinema maior do que a tela, assim podemos elevar o conhecimento acima das questões da nossa realidade cotidiana. (RESENDE, 2016, p.24)

Moran (1994) aponta alguns tipos de usos inadequados de filmes na sala de aula, como por exemplo: “tapa-buraco”, usado sem planejamento e para solucionar um problema inesperado; ou “vídeo-enrolação”, quando não tem ligação com a matéria trabalhada; ou ainda “só-vídeo”, quando o filme assistido não é aproveitado posteriormente para discussões ou para o enriquecimento da aula.

“O uso do filme como recurso didático permite ao aluno a aquisição de maiores compreensões e habilidades do que apenas o conhecimento sobre um conteúdo específico” (RESENDE, 2016, p. 25). Admite-se que haja nesse momento, uma interpretação maior de vários fatos relacionados diretamente ou não com o conteúdo pretendido, podendo assim o professor lançar mão de discussões bastante ricas em sala de aula, valorizando o que os alunos trazem de experiências, tratando-se de Jovens e Adultos.

Conforme o exposto, o cinema pode ser uma ferramenta eficiente no ensino de Biologia, tanto por levantar aspectos éticos, sociais, científicos e econômicos, quanto por desenvolver a motivação, capacidade de leitura de situações, interpretação e posicionamento crítico dos alunos.

Objetivou-se com o presente trabalho promover a aprendizagem de diferentes conteúdos sobre a unidade Relações Ecológicas, na disciplina de Biologia, a partir da exibição do filme “Procurando Nemo” e da discussão em sala de aula com alunos do último período da EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

3. METODOLOGIA DO TRABALHO

Para o uso do filme como estratégia de ensino escolhemos a animação “Procurando Nemo” do ano de 2003 com duração de 100 minutos, e contou com a participação de 23 alunos, matriculados no último período do EJA de uma escola da Rede Estadual do município de Anápolis – GO. Para o uso dessa modalidade foram utilizadas três (3) aulas para exposição do conteúdo em sala de aula, duas (2) aulas para a apresentação do filme e uma (1) aula para avaliação.

Previamente os alunos que participaram do trabalho tiveram aulas expositivas sobre Relações Ecológicas, abordando relações harmônicas e desarmônicas, intraespecífica e interespecífica, bem como as principais relações ecológicas (mutualismo, protocooperação, comensalismo, inquilinismo, sociedade, colônia, competição, parasitismo e predação). Após esses momentos os alunos foram avisados que no próximo encontro seria apresentado um filme sobre o tema estudado em sala.

Antes do início do filme, os alunos receberam as orientações de como ocorreria a atividade. Nesse encontro o filme foi apresentado na íntegra, para que os alunos pudessem compreender a história e o contexto que se passava a trama, bem como para os estimular a interpretar, sob uma nova perspectiva, um filme que a maioria já conhecia.

Para o encontro posterior foram selecionadas cenas do filme que continham informações e exemplos das relações ecológicas estudadas. Os alunos receberam uma ficha avaliativa individual que continha a descrição dessas cenas. Eles deveriam ler, identificar e classificar, com ajuda do seu caderno pessoal, tais cenas segundo os critérios solicitados, tais como: “esse é um exemplo de relação interespecífica ou intraespecífica?”, “essa cena descreve uma relação harmônica ou desarmônica?”, “em quais das relações ecológicas estudadas essa cena é um exemplo?”, ou ainda “consequências dos tipos de competições intraespecífica e interespecífica identificados no filme”.

Foram abordados também outros pontos relevantes para discussão em sala de aula como as consequências da interferência humana nos ecossistemas marinhos. Após esses encontros, além da avaliação das respostas das atividades, os alunos foram convidados a escrever um relato sobre a experiência que tiveram com o uso do filme para o Ensino de Biologia. Para avaliação da atividade, trechos desses relatos são transcritos nos resultados sem a identificação dos autores. Nesse caso, adotou-se a inicial maiúscula A, seguida de um número para identificação dos textos, como no exemplo A1, A2, A3...

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo os relatos entregues foi possível identificar que a maioria dos alunos aprovou o uso do filme como recurso didático para o Ensino de Biologia. Seguem alguns trechos desses relatos:

A1 *"... gostei muito de ver o filme. Ele facilita entender o que a professora quer ensinar pra gente.".*

A2 *"Quando assisti o filme não entendi muito o que tinha a ver com a aula e depois a professora explicou e mostrou os pedaços do filme e entendi"*

A3 *"Eu gostei! Gostei do filminho, gostei da aula diferente, e entendi o que a professora 'tava' explicando"*

A4 *"...achei muito importante a professora explicar como seria a atividade e acompanhar a gente."*

A5 *"gostei de ver o filme na escola, conseguimos ver muito além da história. Discutimos até preservação da natureza e que hoje se joga esgoto no mar, eu nem sabia disso!"*

Encontramos também um relato descontente com o uso do filme:

A6 *"Eu chego cansado do serviço e vamos assistir filme? A aula tem que ser mais animada se não eu durmo."*

Apontamos aqui que o uso do filme em dois momentos diferentes, na íntegra e depois trechos de cenas, otimizou a aprendizagem dos alunos. Uma vez que o filme apresentado na íntegra contextualizou e envolveu os alunos, e o uso de trechos permitiu uma atenção maior para o tema das relações ecológicas que foi o conteúdo trabalhado com o uso do filme.

A7 *"...a professora nos ajudou com calma a entender cada parte que mostrava a relação entre os animais"*

Piasse e Pietrocola (2009) discutem em seu trabalho a relação possível de se estabelecer entre ficção científica e o ensino de ciências, onde as animações podem estabelecer uma ligação dialética entre o racional e o emocional promovendo uma facilitação no processo de construção cognitiva do indivíduo.

Na ficha avaliativa individual preenchida pelos alunos observamos que houve uma média de 82% de acerto das questões propostas. Consideramos que esse

percentual, juntamente com os relatos coletados, reflete positivamente o uso do filme como recurso didático para os alunos da EJA.

Os alunos desenvolveram discussões sobre outros aspectos do filme que não apenas sobre as relações ecológicas, como por exemplo, a interferência humana no ecossistema marinho. Nesse momento pôde-se levantar que quando os alunos são orientados sobre os conceitos que estão sendo trabalhados e sua contextualização, eles irão apresentar um olhar mais crítico e analítico ao assistir ao filme. Assim eles ressaltaram alguns pontos importantes apresentados no contexto do filme, como: a retirada de animais do mar, o perigo à extinção de espécies exóticas, os animais que nascem em cativeiro/criadores, o comércio de animais e a pesca predatória.

O pensamento Andragógico está pautado em uma visão mais abrangente da pessoa adulta, devendo valorizar o indivíduo que elabora o próprio conhecimento a partir de sua visão de mundo, considerando o ambiente social e de acordo com a experiência de vida pessoal, coletiva e institucional (VOGT & ALVE0S, 2005). O filme propiciou uma construção de autoconhecimento crítico, observado nas respostas discursivas que solicitaram aos alunos o levantamento dos pontos de atenção quanto às questões de preservação e interferência do ser humano na natureza, condizente com a teoria Andragógica.

Kindel (2012, apud PINHEIRO, 2013) aponta a importância da promoção de discussões antropocêntricas em sala de aula, com consequências positivas na visão de manutenção e respeito das outras formas de vida. Salienta que ao analisar filmes e levantar tais pontos, cria-se uma criticidade pelas representações construídas pela mídia.

Em contraste com as crianças, em que o professor tem objetivos de dar enfoque no conteúdo propriamente dito, na educação de adultos a Androagogia apoia na ideia de orientação da capacitação do adulto, com o objetivo de efetivamente de resolver situações da vida real (MUENCHEN, 2007). Com a metodologia utilizada orientamos os alunos a potencializar sua atenção e criticidade ao valer-se de uma mídia, que sem a orientação devida poderia ser interpretada como uma distração.

A discussão de tais assuntos foi riquíssima, com olhares e experiências diversos acerca dos pontos levantados, uma vez que se tratavam de jovens e

adultos com origem em diversas regiões do país. Hoffmann (2003) aponta a importância do uso de formas avaliativas diferenciadas e diversificadas e defende:

> [...] é importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às tarefas sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMANN 2003, p.45)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria Andragógica foi a teoria na qual pautamos do planejamento semestral até o dia a dia da sala de aula, o que permitiu observarmos que as expectativas de aprendizagem são mais facilmente atingidas, a colaboração e participação dos alunos é mais satisfatória e a avaliação dos mesmos é mais justa. Além de propiciarmos uma formação direcionada ao objetivo pessoal dos alunos, na conclusão dos estudos básicos, com a intenção de uma formação continuada.

Levamos em consideração o número de respostas corretas na atividade proposta e os relatos que os alunos entregaram ao final dos encontros tornando possível perceber que o uso de filmes como recurso didático é um bom meio de alcançarmos o ensino quando trabalhamos com o EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

Ressaltamos a importância e o cuidado que o professor deve ter ao escolher filmes, procurando atender dois pontos fundamentais, sendo aquele que melhor represente o conteúdo a ser trabalhado, e que o roteiro do filme tenha relevância e desperte o interesse dos alunos. É valiosa ainda, a promoção de discussões acerca do filme trabalhado em sala, valorizando olhares e experiências dos alunos.

Atualmente, não existe uma formação acadêmica para educadores dessa modalidade de ensino. E que isso poderia ser explicado pela quase ausência de Políticas Públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, o perfil do educador de jovens e adultos está em construção a partir de experiências empíricas.

Diante dessa realidade recomendamos que sejam feitos cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos, para que os mesmos possam refletir sobre sua práxis e criar estratégias para uma prática

contextualizada e eficiente, além de um incentivo às produções científicas de divulgação dessas práticas.

Salientamos que o uso do filme como recurso didático orientado, acompanhado e discutido em sala de aula promove uma expansão da visão crítica dos alunos em relação ao que se expõe nos filmes, contribuindo para a percepção de conteúdos objetivos e subjetivos que são mostrados nas cenas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In:

SOARES, Leôncio (Orgs.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** ano XXI, n. 55, 2001.
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p.108-13
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993. 20ª ed., 2003.

LEITE, Adriana Cristina Souza; SILVA, Pollyana Alves Borges; VAZ, Ana Cristina Ribeiro. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2005.

MORAN, José Manuel. O vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação e Educação**, n.2, Editora Moderna, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo EPU, 1999.
MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Abordagem temática: desafio na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 07, n. 3, p. 1-17. 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos:** adultos novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.59

PIASSI, Luís Paulo; PIETROCOLA, Maurício. Ficção cientifica e ensino de ciências: para além dos métodos de 'encontrar erros' em filmes". **Revista Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, p.525-540, 2009.

PINHEIRO, Paula Fabiana. **Debates sobre filmes infantis em sala de aula: uma ferramenta contra a posse de animais silvestres.** Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/78079 Acesso em: 09 dez. 2016.
RESENDE, Liberiana Teodoro. Cinema e educação: uma prática possível. In: KOCHHAN, Andéa; RESENDE, Liberiana Teodoro. **Cinema e educação:** uma experiência critica em sala de aula. Anápolis – GO. Ed.: UEG, 2016.

ROCHA, Halline Fialho da; KARL, Helena de Azevedo; VEIGA, Marise Schmidt; GUIMARÃES, Michele. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos.** Pedagogia em Foco. Petrópolis, 2002.

UNESCO 2009. **Global Report on Adult and Learning Education. Hamburgo:** UIL, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf> Acesso em: 23 nov. 2016.

VOGT, Maria Saleti Lock. ALVES, Elioenai Dornelles. Revisão teórica sobre a educação de jovens e adultos para uma aproximação com a andragogia. **Revista Educação** v. 30, n. 2, 2005.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Vanessa da Silva Carvalho[1]

RESUMO

Esse artigo busca investigar a formação do profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação com a sala regular e a dinâmica do sistema escolar, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais. A intenção é traçar um panorama das medidas que o município vem adotando para a garantia e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas escolas regulares, em conformidade com a legislação federal vigente sobre educação inclusiva. Pretende-se produzir um novo olhar para o fazer pedagógico no referido município, uma vez que propõe uma reflexão sobre a formação e a atuação do profissional de AEE em práticas colaborativas com o professor regente, como um passo imprescindível em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva. As proposições apresentadas se baseiam nas concepções sobre a efetiva inclusão desses alunos segundo Maria Teresa Eglér Mantoan e os pressupostos de desenvolvimento histórico-culturais de Vygotsky.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Aula Regular; Práticas Pedagógicas; Formação Docente.

ABSTRACT

This article seeks to investigate the training of the professional for the Specialized Educational Assistance (AEE) and its relationship with the regular classroom and the dynamics of the school system, in the Municipal Education Network of Juiz de Fora, Minas Gerais. The intention is to outline the measures that the municipality has been adopting for the guarantee and the permanence of the target public students of Special Education in the regular schools, in accordance with the current federal legislation on inclusive education. It is intended to produce a new look at the pedagogical practice in this municipality, since it proposes a reflection on the formation and the performance of the ESA professional in collaborative practices with the regent teacher, as an essential step towards a truly inclusive school . The propositions presented are based on the conceptions about the effective inclusion of these students according to Maria Teresa Eglér Mantoan and Vygotsky's historical-cultural assumptions of development.

Key words Specialized Educational Assistance; Regular Classroom; Pedagogical practices; Teacher Training.

[1]Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora.Professora de Atendimento Educacional Especializado.Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF. Pós-graduada em Libras pela FIJ/RJ (Faculdades Integradas de Jacarepaguá).Instrutora de Libras (Proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais - Prolibras).

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com um público diversificado na escola afeta diretamente a base do sistema escolar e suas práticas pedagógicas, uma vez que exige uma adequação das metodologias de ensino para atender as particularidades de todos os alunos, resultando, portanto, em um grande desafio. Além disso, coloca o profissional da educação numa posição de questionamento, levando-o a refletir diante do cotidiano escolar. Nesse contexto, a aproximação entre as práticas de ensino e as políticas educacionais que contemplam a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial tornou-se imprescindível.

De modo que, faz-se urgente investigar a formação do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)) e suas práticas dentro das escolas ao trabalhar a inclusão de alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH ou SD). As proposições apresentadas se baseiam nas concepções sobre a efetiva inclusão desses alunos segundo Maria Teresa Eglér Mantoan e os pressupostos de desenvolvimento histórico-culturais de Vygotsky.

Inicialmente, será traçado um breve panorama da legislação federal vigente sobre educação inclusiva relacionando-a com as práticas educacionais adotadas pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, a fim de analisar como tem se realizado no referido município, a formação dos profissionais que atuam no AEE e a relação das concepções teóricas dessa modalidade de atendimento com a dinâmica da escola regular. Em seguida, serão apontados alguns questionamentos que induzirão a uma reflexão acerca da formação desses profissionais e sua real atuação no contexto escolar.

1.1. Breve histórico da formação docente

O Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), em parceria com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI), vem oferecendo cursos direcionados ao ensino do Braille e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), preparando os professores para lidar com a diversidade na sala de aula.

O curso Educar na Diversidade, pautado nas políticas educacionais vigentes e sua relação com a prática escolar, é um pré-requisito para o ingresso no Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a Secretaria de Educação (SE) do município se preocupou em promover seminários anuais sobre Educação Inclusiva para professores de Juiz de Fora e região, a fim de ampliar o conhecimento do tema e disseminá-lo nas escolas.

Vale mencionar o trabalho realizado pelos antigos Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar (NEACEs) que ofereciam atendimento pedagógico e fonoaudiológico para alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento das creches e escolas do município, antes da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses Núcleos foram reorganizados em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), em conformidade com os marcos legais e políticos, que instituem a oferta do AEE em SRM ou em CAEEs. A função dos Centros de AEE é disponibilizar recursos e serviços para atendimento às necessidades específicas dos alunos e promover uma articulação com as creches e escolas do ensino regular, oferecendo o devido suporte com o intuito de eliminar as barreiras que comprometem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2010).

Hoje, os Centros de AEE em Juiz de Fora, dispõe de uma equipe multidisciplinar para atuar junto a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Segundo a SE de Juiz de Fora, em 2009, foram implantadas na Rede Municipal de Ensino, 6 SRM, com 13 professores de AEE. Atualmente, esse número se ampliou para 42 SRM, em pleno funcionamento, com um total de 58 professores atuando no AEE. Em razão disso, foram promovidos pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) em parceria com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) e Centros de AEE, cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais do AEE. Esta Rede de Ensino também disponibiliza uma carga horária que foi organizada de modo a propiciar uma articulação entre os professores que atuam no AEE e os docentes da sala de aula regular, bem como as famílias e demais profissionais que atendem aos alunos.

A SE de Juiz de Fora vem dando passos concretos rumo à adoção de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo programas de formação inicial e continuada para os profissionais da área, em conformidade com a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, instituída em 2008. Esse documento determina a permanência, a participação e ensino de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Além disso, assegura a formação de professores e a oferta do AEE com função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

1.3. Panorama legislativo *versus* ações educativas

A Resolução n° 04/2009 (BRASIL, 2009) instituiu diretrizes operacionais para que a Educação Especial ocorra em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Para a implantação do Decreto n° 6.571/2008, essa resolução estabeleceu que os alunos matriculados em classe comum que tivessem matrícula concomitante no AEE, seriam contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Embora esse Decreto tenha sido revogado e substituído pelo Decreto n° 7.611/2011, este último, continuou garantindo o apoio financeiro da União aos Sistemas Públicos de Ensino, admitindo a dupla matrícula do aluno tanto nas escolas quanto nas salas de recursos multifuncionais.

A Nota Técnica nº11/2010 forneceu orientações para a institucionalização do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares, reforçando a necessidade de mudanças nos Sistemas de Ensino quanto à concepção pedagógica, formação docente e gestão educacional (Brasil, 2010).

Recentemente a Lei 13.146/2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em conformidade com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos dessas pessoas, afirmou:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Segundo a lei, a avaliação de deficiência levará em conta também fatores socioambientais e psicossociais, seguindo um novo conceito instituído pela Convenção da ONU. Esse atual paradigma trata a deficiência como algo resultante da interação entre as pessoas e as barreiras sociais que impedem a plena participação em sociedade, indo além do indivíduo, evidenciando a importância do ambiente para sua manifestação. Isso implica em mudanças de concepções, sobretudo no ambiente educacional, que deve considerar o aluno além de sua condição inerente biológica e focalizar sua interação com um contexto escolar que não seja limitante, mas que reconheça e valorize seu potencial de aprendizagem. Isso envolve pensar a deficiência não como um atributo do indivíduo, mas uma especificidade que depende das condições ofertadas, que são sociais.

Vygotsky (1997) traz contribuições acerca dessas questões ao definir a inter-relação entre o cultural e o biológico no processo de constituição do desenvolvimento humano. Marques e Marques(2009) resgata o conceito vygotskiano sobre deficiência primária e deficiência secundária. A primeira ligada à deficiência propriamente dita (aspecto biológico) e a segunda às consequências psicossociais (ambiente social e cultural) que são construídas a partir das relações sociais, ou da não existência das mesmas, entre as pessoas com deficiência e o meio. Cabe apontar o papel do professor como mediador ou um organizador do meio social para o aluno, instrumentalizando-se para uma intervenção pedagógica que conecte o social ao educando. Para os autores, ressignificar as práticas escolares de modo a articular a relação entre os envolvidos e o ambiente social, constitui um passo decisivo na construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores baseada nos preceitos inclusivos.

Diante da necessidade de cumprimento da legislação atual, a Rede Municipal de Ensino assumiu o compromisso de promover ações educativas que possibilitem o aprendizado de todos os alunos. Mantoan (2006) afirma que a parte mais difícil na mudança das práticas escolares sobra para o professor. Por isso, um recurso humano valioso para a construção de novas práticas pode ser atribuído ao professor

do AEE que constitui uma peça chave ao propor caminhos diferentes rumo à escolarização desse aluno, auxiliando a escola e os demais professores a substituírem velhas propostas pedagógicas por novas concepções de suporte pedagógico especializado.

Isso induz a reflexões sobre: como ocorre a formação dos professores de AEE? Como o professor de AEE compreende e avalia essa formação profissional? Que apoio o AEE oferece para se diferenciar da sala de aula comum e, ao mesmo tempo, contribuir para eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial? Como aproximar as concepções do AEE com a organização prática do sistema escolar e da sala de aula comum?

O profissional da educação se depara com um grande desafio ao mudar e atualizar suas práticas pedagógicas, no intuito de promover possibilidades educacionais aos alunos com deficiência, TGD e AH ou SD. Mantoan (2003) salienta que é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, sem se descuidar da realização dessa formação e do modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas escolares e, consequentemente, melhores condições de aprendizagem para todos.

Frente a isso, o autor propõe importantes questionamentos:

> Muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem as suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo as peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? (MANTOAN, 2003, p. 32-33).

Dessa forma, é de suma importância destacar a formação do professor que atua no AEE, refletindo seriamente se essa formação em relação ao atendimento que se tem é realmente o que se deseja.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a formação do professor para atuar no AEE enfocando especificamente o trabalho desenvolvido pelos profissionais do município de Juiz de

Fora – MG, induz à discussão e reflexão acerca de como essa formação continuada, pode de fato, promover transformações nas práticas pedagógicas existentes na realidade da escola regular.

Realizar um diagnóstico da formação docente, na referida Rede de Ensino, torna-se um assunto relevante ao se pensar nas concepções vygotskianas referente à zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que consiste na

> […] distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY apud MARQUES e MARQUES, 2009, p. 21, 22).

Isso envolve rever as concepções da instituição escolar e, sobretudo, o papel do professor como mediador, de maneira a possibilitar ao aluno público-alvo da Educação Especial a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem.

Para Mantoan (2003) ainda "há uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põem em prática nas salas de aula" (p.42). Por isso, uma escola para todos exige uma virada na formação dos professores, envolvendo uma discussão que focalize os problemas relativos ao ensino e às possibilidades dos alunos tirarem proveito dele (MANTOAN, 2006).

Espera-se que a análise dos conhecimentos apresentados nesse contexto local, contribuam para questionar o que existe e apresentar outras maneiras de se qualificar profissionais para que sejam capazes de produzir transformações em suas práticas docentes, resultando em modificações na maneira de como essas práticas podem se relacionar fluidamente com o currículo da sala regular e a estrutura do ensino da escola comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014> Acesso em: 28/08/2017.

_____. **Decreto nº 6.571**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 28/08/2017

_____. **Resolução nº 04: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm > Acesso em: 26/07/2017.

_____. **Nota Técnica nº 09: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015 > Acesso em: 01/09/2015.

_____. **Nota Técnica nº 11**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/5294-notatecnica-n112010 > Acesso em: 25/08/2017.

_____. **Decreto nº 7.611**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 28/08/2017.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em : 19/09/2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907 > Acesso em: 01/09/2017.

_____. *et al*. **O desafio das diferenças nas escolas**. Salto para o Futuro, Boletim 21, Nov. 2006. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/175610Desafio.pdf > Acesso em: 24/07/2017

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. (Org.) **Da exclusão à inclusão**: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora: UFJF, 2009, 115p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos de defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. *Apud* TURECK, L.T.Z. (Trad.) Jan 2003. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwir1bSmpsXeAhVKC5AKHYULCNYQFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fintervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com%2F2015%2F01%2Fvigotski-a-crianc3a7a-cega.pdf&usg=AOvVaw2ZqAoYrfFVbrPQvuGc4kGw> Acesso em: 25/08/2017

PRÁTICAS MUSICAIS COMO MEDIADORAS PEDAGÓGICAS E DE INTEGRAÇÃO À CULTURA

Alexandre Graça Faria[1]
Fabrícia do Valle Arcanjo[2]

RESUMO

O presente artigo configura-se como um exercício de reflexão sobre o ensino de música em diferentes circunstâncias e abrange questões teóricas e práticas enquanto meios de revisão profissional e acadêmica, através da perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de música acaba se configurando como um percurso relacionado à formação cidadã, de transformação da sensibilidade humana, uma vez que passa pela vivência da experiência musical e compreensão da música enquanto prática social da humanidade, na dimensão da cultura. Em tese, buscamos nortear a escrita do artigo pela problematização do lugar da arte, da música popular brasileira, da percussão popular brasileira, do ensino de música e do professor, na atualidade, instigando-nos a possibilidade de abordar o ensino musical de maneira ampliada, como um saber diverso. Percebê-lo dessa forma incide no ato de viabilizar práticas musicais expandidas e ampliar suas possibilidades de ensino-aprendizado.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Práticas Musicais; Percussão; “Pedagoginga”.

ABSTRACT

This article is an exercise of thought regarding the teaching of music under different circumstances and comprises theoretical and practical questions as a means of professional and academic review, through the theoretical perspective of the Cultural Studies. In this sense, the teaching-learning of music ends up configuring itself as a path related to citizen formation, of human sensitivity transformation, since it walks through the living of musical experience and comprehension as a social practice of the humanity, within the dimension of culture. Theoretically, we aimed to guide the article’s writing by questioning the place of the art, Brazilian popular music, Brazilian popular percussion, of music teaching and the teacher, nowadays, instigating in us the possibility of approaching the musical teachingmore broadly, as a diverse knowledge. Understanding it that way reflects in the act of making expanded musical practices feasible and extending its possibilities of teaching-learning.

Keywords: Art; Culture; Musical Practices; Percussion; “Pedagoginga.”

[1] Professor associado da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), doutor em Letras. E-mail: alexandre.faria@letras.ufjf.br.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: fabriciadovalle@gmail.com.

> "*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".*
> (LAROSSA, 2002, p. 21).

1. INTRODUÇÃO

> *"Uma meta da Educação Musical é nutrir a musicalidade da criança para que ela possa criar realizar e apreciar, experiências musicais que são autênticas e significativas. Os engajamentos são autênticos quando eles se espelham naqueles que os músicos de verdade vivenciam quando estão fazendo música. Eles são significativos quando eles conectam o corpo e a mente de uma forma que agregue valor às suas vidas e as mudem ou transformem para sempre".* (ABRAHAMS, 2009 *apud* CIAVATTA, 2009, p. 13)

O texto que aqui se desenha constitui-se como um exercício de reflexão sobre a inserção metodológica de saberes ligados à música brasileira popular, na mediação do ensino-aprendizagem musical. Dessa maneira, este artigo não se configura como verdade absoluta, mas pretende evidenciar a vivacidade dessas práticas em sala de aula e suas realizações como significativas.

Ao promover esse direcionamento, o aprendizado em música parece caminhar de forma global e contextualizada, empenhado em mediar experiências ampliadas em relação ao fazer musical. Essas experiências passam por práticas que ocorrem pelo contato com o fazer musical, tendo como objetivos percepções substanciais em relação ao seu aprendizado, que partam da realidade de cada discente, de modo a convergir em ações plurais, interferindo na formação da sensibilidade e cidadania de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essas práticas se tornam potentes para influir no processo de autoconhecimento dos sujeitos em sua relação com a cultura. No caso do ensino musical pela tradição musical brasileira, principalmente, trata-se de uma espécie de

"pedagoginga"[3] . Tal metodologia coloca-se como estratégia de afirmação de saberes populares de autonomia e empoderamento.

De alguma maneira, esse movimento estabelecido pela ação de uma prática autêntica e significativa vai ao encontro do despertar da percepção auditiva e da sensibilidade humana. Configura-se como o aflorar da musicalidade inerente a cada ser humano em seus contextos cotidianos. Isso implica arriscar dizer que estamos cotidianamente sendo musicalizados, à medida que nos atentamos a identificar a musicalidade inerente à vida e a vida como sendo musical. Nesse sentido, nossos ouvidos parecem convocados a se abrirem aos sons do mundo, ao passo que são levados a reconhecer a escuta, portanto, mediação corporal da música como parâmetro universal ao fazer musical. Assim como no chamado feito por Fonterrada (2008), no prefácio do livro **Ouvido pensante**, de Murray Schaffer:

> Abra-te! Abra-te, ouvido, para os sons do mundo, abra-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abra-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abra-te, ouvido, para os sons da vida (FONTERRADA, 2015 *apud* SCHAFER, 2008, p. 14).

Abrir os ouvidos em formação corresponde a reconhecer o fato de estarmos com nossos ouvidos de formadores supostamente mais despertos e vivenciados musicalmente do que os de nossos alunos. Dizemos, supostamente, porque opera, nesse sentido, menos uma lógica hierarquizante e de relação de poder e mais o fato de se permitir experimentar caminhos antes pouco admitidos diante dos desafios surgidos em diferentes contextos de ensino de música. Dessa maneira, o fazer musical tende a ocorrer de modo prático, artístico e contextualizado em si mesmo, devendo ser reconhecido como processo de produção de conhecimento, informador e formador.

[3] Conforme Allan da Rosa (2013), no livro **Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem**: "Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos, o que temos pra jogar com o que vem de oficial e o que somos a propor para nós mesmos, considerando também o que absorvermos e o que compramos de escamoso e pequeno, da necessidade inventada de mais e mais mercadorias pra consumo que nos atola" (ROSA, 2013, p. 15).

A permissividade enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem musical corresponde, também, menos a um “vale qualquer coisa” nessa estratégia de nos darmos a experimentar, aproximando-se da possibilidade de expansão de horizontes de atuação musical, fomentando práticas engajadas na e pela música enquanto prática cultural e artística. Engajamento na e pela música equipara-se ao gesto de a concebermos como um dispositivo e ferramenta de transformação de pessoas. Compreender a música na dimensão da cultura incide no ato de tomá-la como fomentadora da cultura.

Nesse sentido, segundo Queiroz (2005),

> Capacidade dos indivíduos de constituir grupos, de criar e compartilhar conceitos, comportamentos e produtos dentro de um determinado meio, e a forte utilização da música nos distintos contextos sociais da humanidade, demonstram que os fenômenos musicais, determinados pela cultura e também determinantes dessa, estão presentes nos mais variados universos ocupados e estabelecidos pelo homem em seu convívio social [...]. A música transcende todos os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa (QUEIROZ, 2005, p. 49).

Desse modo, assim como a música é determinada pela cultura, e aquela também determina essa, sua dimensão cultural se produz e é produzida com a própria sociedade em um determinado contexto, de maneira dinâmica. Dessa forma, cabe compreender que a cultura tem sido um aspecto crucial no entendimento do próprio homem. Assim sendo,

> Tem sido nos últimos dois séculos um dos principais anseios dos antropólogos e de estudiosos de diversos campos do conhecimento que buscam entender o ser humano em suas diversas relações sociais. Segundo autores que vêm se dedicando à analise e compreensão dessa temática, a busca de uma definição do termo cultura vem desde Tylor (1832-1917), que a caracterizou como um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LANGNESS,1987; LARAYA, 2002; MELLO, 2001). O conceito sofreu, e vem sofrendo, ao longo do tempo, diferentes conotações adaptadas às distintas correntes antropológicas que foram se constituindo no decorrer da história, demonstrando a problemática que ainda permeia os estudos que lidam diretamente com abordagens culturais. Pensando numa definição mínima de cultura como conceitos e comportamentos aprendidos, e entendendo-a como um sistema comum a determinado grupo e/ou contexto, é possível afirmar que ela é fator determinante para a caracterização de todo processo que envolva relações sociais, dentre os quais os processos de ensino, aprendizagem, configuração e consolidação da música (QUEIROZ, 2005, p. 51).

A cultura pode ser considerada como: "fator determinante para a caracterização de todo processo que envolva relações sociais, dentre as quais os processos de ensino, aprendizagem, configuração e consolidação da música" (QUEIROZ, 2005, p. 51). Constituindo, segundo Clifford Geertz (1989), teias de significados tecidas pelo homem, a partir de trocas sociais que permitem perceber um procedimento dinâmico em uma esfera contingencial que se faz global. Para Stuart Hall (2003):

> Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o "lugar". Disjuntas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus "locais". Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. O que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo (HALL, 2003, p. 37).

Uma vez a música constituindo-se e sendo constituída como cultura, ao passo que se produz e se faz produzir na esfera cultural, essa tende a carregar consigo "ritmos e tempos diferenciados", "um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo" (HALL, 2003, p. 37). Essas diferenciações e nuances aparecem não distanciadas de um processo de ensino-aprendizagem musical que busca valorizar seus amplos contextos de realização. São procedimentos que visam

uma abordagem menos pelos conteúdos e mais pela experimentação e vivência dos mesmos, de forma participativa e coletiva. De modo geral, compreendem ações de formação em música também de maneira ativa.

Nesse sentido, esse pensamento parece que afirma mais o despertar para práticas potentes e sugestivas no ensino de música, visando uma metodologia do fazer por meio da e com a prática musical como produção de diferenças e saberes. Essas ações passam concomitantemente pelo despertar da corporeidade e do corpo aos sons do mundo, inerentes aos sujeitos envolvidos nos processos de vivências em música. No item a seguir, discorreremos sobre relatos de experiência em música.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM MÚSICA

> *"O corpo é veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles".*
> (PONTY-MERLAU, 2015, p. 122)

Tomar o ensino-aprendizagem na dimensão da cultura corresponde menos a uma perspectiva impressionista de si. Encaminha-se para a percepção do mesmo como "sendo veículo do ser no mundo" (PONTY-MERLAU, 2015, p. 122), no qual o corpo se faz instrumento e se instrumentaliza no empenho e continuidade das práticas musicais. Desse modo, queremos dizer menos que nos ocupamos tão e somente da prática de música corporal ou do corpo como instrumento. Cabe-nos mais o ensino-aprendizagem em música que passa pelo corpo e com o corpo, enquanto modo de produção da percepção musical, em uma dimensão que se faz pela presença e pela oralidade. Em consonância com Alexandre Graça Faria (2012), essa estratégia se faz engajada, na medida em que busca ampliar o horizonte musical dos docentes e discentes e como forma de despertar a "[...] autoestima em relação à própria cultura. Mas não deixa de ser também uma opção de quem busca alguma coerência teórica e histórica em relação à proposta de um conceito" (FARIA, 2012, p. 5) mais amplo de ensino-aprendizagem musical.

Assim, aproximamo-nos do gesto de tomar o ensino-aprendizagem em música enquanto "um objeto afetivo" (PONTY-MERLAU, 2015, p. 137), vivenciado em termos sensoriais e corpóreos através do desenvolvimento de uma sensibilidade

em processo, “potência de um certo mundo” (PONTY-MERLAU, 2015.p. 154). Uma vez sendo do campo do vivido e experimentado, tende a dizer respeito não apenas a uma só cultura, uma totalidade somente, mas a modos de operar artística e esteticamente diferenciados e inerentes ao homem. Isso significa reconhecê-lo como experiência em arte primordial. Ou, para retomar Stuart Hall (2003), “um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo” (HALL, 2003, p. 37).

Dessa maneira,

> A arte é quase tão antiga como o homem. É uma forma de trabalho e o trabalho uma atividade particular do gênero humano [...] O homem apodera-se da natureza transformando-a. O trabalho é a forma de transformação da Natureza. O homem sonha exercer também magia sobre a Natureza, ser capaz de transformar os objetos e dar-lhes uma forma nova através de processos mágicos. É equivalente, no domínio da imaginação, ao que o trabalho significa no domínio da realidade. O homem é, desde o princípio, um mágico (FISCHER, 1959, p. 19).

Nesse sentido, as vivências musicais tendem a se constituírem como artísticas e mágicas, pelo crivo da experiência e do fazer de maneira rigorosa. Segundo Ciavatta (2009),

> “Rigor” em hipótese alguma deve ser confundido com “rigidez”. Ser rígido é ser insensível à diversidade. Ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância. Proteger alguém de sua própria ignorância é invariavelmente condenar esta pessoa a permanecer na ignorância em que se encontra (CIAVATTA, 2009, p. 21).

Nesse sentido, de modo a sacudir-me em minha possível e provável ignorância, relato minhas memórias musicais, como estratégia de manter o rigor em relação ao engajamento pela e com a música em uma dimensão prática. Venho de uma família na qual a música faz parte das ações cotidianas e se faz presente, sempre que possível, nos encontros do grupo familiar. Minha avó materna conta que meu bisavô tocava violão como autodidata e gostava de reunir todos em volta do instrumento em momentos de alguma dificuldade. Dessa maneira, meus tios maternos cresceram tocando algum instrumento também por conta própria. Tenho memória de, quando pequena, estar em rodas de samba e cantorias no quintal da casa de minha avó, crescendo em meio a esse contexto musical no qual era comum a presença de instrumentos da música popular brasileira. A casa de minha avó

materna constituía-se como ambiente de prática musical, em que o repertório era guiado por sambas do cancioneiro brasileiro, chorinho e interpretações de música erudita, como “Jesus Alegria dos Homens – Cantata 147”, de Johann Sebastian Bach – uma das preferidas da matriarca da casa.

Conforme relato de minha mãe, em uma determinada ocasião de minha infância, ela resolvera pedir para um de meus tios me dar aula de música para ver se ajudava a melhorar a capacidade de concentração. Naquele momento, o único tio com alguma formação musical de conservatório começara a me ensinar violão e flauta doce. Com ele, tive contato com a escrita musical ocidental convencional (partitura) e, através dela, o aprendizado de algumas canções do cancioneiro popular brasileiro, como “Luar do Sertão”, cuja autoria fora reivindicada por Catulo da Paixão Cearense e os créditos da melodia dados a João Pernambuco. Entretanto, tendo em vista minha aparente desconcentração e desinteresse, não prosseguimos com as aulas. Em contraposição ao fato, minha mãe me colocou na capoeira, que foi relevante na continuidade do meu processo de formação musical. Processo esse iniciado desde a barriga de minha mãe, nas cantorias da casa de minha avó, passando pela iniciação descontinuada no violão e flauta doce e pelos instrumentos de percussão presentes na capoeira. Tais instrumentos vieram a ser as minhas ferramentas atuais de minhas práticas acadêmicas, artísticas e profissionais.

A capoeira, sendo uma dança meio luta e uma luta meio dança, ou seja, uma prática no meio do caminho, expressão da cultura brasileira e de resistência da cultura afrodescendente, possui instrumentos que compõem a bateria musical de sua roda. Entre eles estão o atabaque, o berimbau, o agogô e o pandeiro. Naquele contexto de aprendizagem musical da capoeira, vivenciei cantigas e ritmos que movimentavam o jogo na roda e eram incessantemente praticados. O corpo colocado em cena experimentava a música através do toque dos instrumentos e pelos cantos na função de puxadores da roda de capoeira e de vivências musicais contextualizadas.

A capoeira permaneceu em minha vida até quando pude levá-la, mas as vivências musicais ali obtidas parecem estar até hoje em minha existência, somando-se com as do quintal da casa da minha avó materna, aulas particulares com meu tio e meu professor da adolescência. Aquele modo de aprendizado musical pelo fazer, praticado nos treinos de capoeira, de maneira subjetiva, parece nortear

as práticas musicais nas quais me envolvo em sala de aula. De alguma forma, a prática, o fazer pelo fazer e o acionamento do corpo para o fazer musical estabelecem diálogo com um tipo de memória musical que me parece familiar – as cantorias na casa de minha avó materna que projetam as lembranças a uma dimensão coletiva e ancestral. Essas não se sobrepuseram ao aprendizado mais tradicional, experimentado com meu tio professor de violão e flauta doce, por exemplo. Entretanto, parecem ter sido as que mais perduraram, ativando um outro tipo de processo de aprendizagem musical que passa pelos saberes e se constitui como sensorial e afetivo, no sentido de impulsionar a sensibilidade para a prática musical e ser afetado pela mesma.

Trago esse relato de memórias familiares por acreditar que o modo como acessara o aprendizado musical pela capoeira aproximara-se da formação musical ocorrido no quintal de minha avó. Parecendo haver um compromisso com a música que passa por uma de suas, talvez, mais nobres funções – sua possibilidade de conectar-nos conosco, com outras pessoas, com os nossos e outros lugares de pertencimento cultural.

Nesse sentido, as práticas musicais da capoeira pareciam conectar-me com os meus, estando os mesmos atrelados às minhas práticas musicais. Em tese, ao estabelecer esse resgate pela memória musical familiar, não se pretende contribuir para a configuração de uma hierarquia quanto aos modos de ensino-aprendizagem de música. O modo como aprendi violão e flauta doce, com meu tio materno, não deve ser tomado como melhor ou pior forma em relação ao modo como a música era vivenciada na capoeira ou na casa da minha avó. Talvez não possamos privilegiar uma forma ou outra de aprendizado. Vivências musicais não se constroem apenas pelo contato com parâmetros teóricos instituídos por padrões eurocêntricos como a partitura convencional, a altura, timbre, duração e intensidade, mas por maneiras diversas de se apreender música.

Nesse sentido, interessa-nos arriscar dizer que importa menos um caminho único ou hegemônico e mais o modo como a música e o contato com ela pode se estabelecer de forma rigorosa, tendo procedimentos metodológicos que passam por práticas experimentadas em uma perspectiva coletiva e cultural. Isso viabilizaria fazeres musicais expandidos, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem em música.

3. APONTAMENTOS FINAIS

> *A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento de tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar".*
>
> (HALL, 2003, p. 44)

De modo geral, o presente artigo configura-se como atividade estratégica de produzir alguma reflexão crítica em relação ao ensino de música, sobretudo, da presença da percussão brasileira popular e os instrumentos utilizados na capoeira em sala de aula, como o berimbau, atabaque, pandeiro, caxixi e agogô. A título de ilustração, a seguir, temos algumas imagens.

Figura 2 Registro de acervo pessoal, capturado em sala de aula, na Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, em 2017.



Fonte: A autora.

Figura 3 – Registro de acervo pessoal, capturado em sala de aula, na Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, 2017.



Fonte: A autora.

Assim sendo, vivenciar a música enquanto experiência mais próxima de um projeto artístico e pedagógico passa pela oralidade, corporeidade, ancestralidade e escuta do mundo como saberes musicais. Essa concepção é inerente ao contexto da produção e do aprendizado de grande parte da música popular no Brasil, desde suas configurações primordiais. Segundo Luiz Tatit (2004), são processos nos quais:

> A atuação do corpo e da voz sempre balizou a produção musical brasileira. A dança, o ritmo e a melodia por eles produzidos deram calibre à música popular e serviram de âncora aos vôos estéticos da música erudita. Em todos os períodos, desde o descobrimento, a percussão e a oralidade vêm engendrando a sonoridade do país, ora como manifestação crua, ora como matéria prima da criação musical; ora como fator étnico ou regional, ora como contenção dos impulsos abstratos peculiares à linguagem musical (TATIT, 2004, p. 19).

Desse modo, percebemos o legado musical brasileiro como corpóreo, presenciado, experimentado, criado por procedimentos orais, por vivências contextualizadas em uma dimensão prática, que aciona a dinâmica do pertencimento cultural. Assim sendo, as práticas propostas em sala de aula buscam reconhecer a música em relação a seus contextos de produção e mediar tanto a formação do gosto musical diverso, como o gosto por uma formação musical diversificada. Nesse momento, retomamos o questionamento quanto ao ensino de música na escola regular e em diferentes contextos: estaria a educação musical comprometida com uma formação diversificada? Nesse sentido, interessa-nos tanto o que se aprende ou se ensina, assim como as estratégias utilizadas para que sejam apreendidos de modo autêntico e significativo.

Em princípio, diríamos que receitas parecem não existir, mas, talvez, perspectivas dialógicas com e pela música parecem aliadas na possibilidade de conquistarmos os discentes e convocá-los ao fazer musical na dimensão da cultura. Sendo assim, seria interessante estabelecer uma prática constantemente reflexiva, tendo um horizonte de formação teórico-prática permanente. Dessa forma, lançarmos mão também de nossas vivências pessoais, para que tenhamos uma dimensão coletiva que possa auxiliar a diferenciá-las de escolhas profissionais pautadas em crenças. Assim sendo, as vivências pessoais em música interessam na medida em que estão comprometidas com o ensino de música em uma perspectiva coletiva e cultural – um constante movimento de ser e de se tornar algo substancial.

A inserção da percussão no ensino musical na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, como ferramenta musicalizadora, passa por uma motivação pessoal que busca redimensionar o entendimento da mesma. Em se tratando da percussão popular brasileira, tende a fazer parte de nossa relação com a diáspora africana e, em certa medida, ser vista como um grupo instrumental mais fácil de aprender pelo fato de associar-se ao ato de aprender “só” batendo ou batucando – tendência de imprimir um tom pejorativo e inferior aos instrumentos desse universo.

Cada instrumento possui suas dificuldades, no entanto, não devemos passar distraídos pela dimensão de hierarquização de saberes e padrões instituídos como referências musicais em detrimento de outros. Uma vez que as matizes culturais negros estão presentes na musicalidade brasileira através da percussão, por exemplo, somos levados a caminhar no sentido de problematizar o ato da percussão popular brasileira ser compreendida de forma reducionista, como sendo menos elaborada ou importante em alguns contextos. Nesse ponto, cabe perceber em que medida não estaríamos diminuindo junto com a percussão um grupo étnico que faz parte de nosso processo de constituição cultural e, com isso, uma outra forma de produzir música, como na contextualização trazida por Reginaldo Prandi (2010). Segundo o autor,

> Para os negro-africanos a música tem talvez um sentido mais amplo do que aquele que lhe é atribuído no Ocidente. Não é simplesmente consumo estético para a fruição de sentimentos e emoções. É isso também, mas também é mais. O antropólogo Kasadiwa Mukuna explica que para o africano o som é movimento, comunicação: ‘ A música fornece um canal de comunicação entre o mundo dos vivos e dos espíritos e serve como meio didático para transmitir o conhecimento sobre o grupo étnico de uma geração para a outra’ (MUKUNA, *apud* BÁRBARA, 2001, p. 125). A música africana é ritmo, ritmo de tambor, é som provido de sentido [...] Na cultura africana, o ritmo significa ‘impulso’ e cria movimento’ [...] O componente essencial da música africana e, por conseguinte, da afro-brasileira é sem dúvida a percussão rítmica (PRANDI, 2010, p. 544).

Isso significa dizer que, primamos pela visibilidade da percussão popular brasileira em sala de aula, em sua esfera cultural, que se faz ancestral pela relação com matizes culturais africanos – gesto equivalente ao ato de tomarmos o ensino de música para além dos seus aspectos técnicos, mas vinculado ao desenvolvimento de bases e saberes relacionados à música na dinâmica da cultura.

De forma expandida, ao estabelecermos essa perspectiva de abordagem do ensino da música na esfera da cultura, tentamos reposicionar outras formas de saberes também como modo de produção de conhecimento. Ao iluminarmos a forma de compreensão africana em relação ao fazer musical como canal de comunicação através do “ritmo, ritmo de tambor”, como sendo “som provido de sentido” e “impulso” que “cria movimento”, reconhecemos que parte de nossa formação em música passa pelo movimento provido de sentido. Portanto, se faz pela vivência corporal, oral, quase instintiva, intuitiva e orgânica. Evidenciar esses aspectos difere-se de estabelecermos outra hegemonia em relação aos padrões ocidentais musicais instituídos até então. Pretendemos mediar o empoderamento a partir da afirmação de saberes construídos pela vivência musical prática, em vez de querer que os saberes teóricos eurocêntricos estabelecidos ao longo da história da música ocidental – leia-se música erudita – seja uma das formas de apagamento da subjetividade e sujeição do aluno. Interessa-nos menos defender uma soberania da música brasileira popular e da percussão em contextos de aprendizagem escolar. Mas, de alguma maneira, atentarmo-nos para outras possibilidades de operarmos com a música enquanto possibilidade de fruição de sentimentos e emoções que nos impulsionam para uma formação cidadã e ao diálogo com legados culturais diversificados.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Lucas. **O Passo** – Música e Educação. Rio de Janeiro: O Passo Editorações, 2009.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FRUNGILLO, M.D. **Dicionário de Percussão**. São Paulo: UNESP, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/ Koogan, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Pensando a diáspora. Reflexões sobrea terra no exterior. In: _____. **Da diáspora.** Identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PAIVA, R.G. **Percussão**: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Campinas: UNICAMP, 2004.

PONTY-MERLEAU, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PRANDI, Reginaldo. Música de fé, música de vida: a música sacra do candomblé e seu transbordamento na cultura popular brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos**. Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte, Mazza Edições,2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo M.; QUEIROZ, Luis Ricardo S. (Orgs.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1996.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM DIVERGENTES ESPAÇOS QUE VIVEM UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMA

Cleber Abreu da Silva[1]

RESUMO

O último quarto do século XX foi marcado por transformações que indicam que se esteja passando por uma transição de paradigma. O presente estudo tem como pretensão a inserção nesse debate, mas direcionando esse contexto de mudança de paradigma para a administração pública e seus efeitos sobre gestão de políticas públicas, particularmente, neste trabalho, o PDE- Escola. Para isso se objetivou o estudo de duas unidades escolares em municípios do estado de Minas Gerais que foram compulsoriamente partícipes da referida política. Constatou-se que a pós-modernidade ainda carrega muitos traços da modernidade. Houve também a confirmação de que a escola construída para o espaço-tempo da modernidade não se adéqua mais às demandas dos novos grupos que foram jogados para o interior dela, daí a necessidade de uma nova epistemologia.

Palavras-chave: PDE-Escola; Transição; Gestão pública.

RESUMEN

El último cuarto del siglo XX fue marcado por transformaciones que indican que se está pasando por una transición de paradigma. La referida investigación tiene como pretensión la inserción en ese debate, pero dirigiendo ese contexto de cambio de paradigma para la administración pública y sus efectos sobre la gestión de políticas públicas, particularmente, en este trabajo, el PDE-Escuela. Para ello se objetivó el estudio de dos unidades escolares en municipios del estado de Minas Gerais que fueron obligatoriamente partícipes de dicha política. Se constató que la posmodernidad todavía lleva muchos rasgos de la modernidad. También hubo la confirmación de que la escuela construida para el espacio-tiempo de la modernidad no se adecua más a las demandas de los nuevos grupos que se han jugado hacia el interior de ella, de ahí la necesidad de una nueva epistemología.

Palabras-clave: PDE-Escuela. Transición. Gestión Pública.

[1] Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas - Minas Gerais; Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais; Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, fruto de uma investigação que culminou com a dissertação de mestrado, tem como principal objetivo apresentar a retratação de uma política pública implementada a partir do ano de 2007, em escolas das diversas redes federativas, que possuíssem um índice em avaliação externa inferior ao estabelecido como meta pelo governo da União. Essa política, de forma simplificada, tinha como propósito principal redirecionar a gestão educacional das redes envolvidas, além de inferir suas intenções, de forma bem clara, nas unidades educacionais, transformando, também, as ações pedagógicas e educativas estabelecidas nas respectivas escolas.

Nessa abordagem, o principal objetivo será analisar as relações entre fatores externos da política, nesse caso gestadas em órgãos supranacionais globais, e as relações estabelecidas especialmente com duas unidades da rede pública de dois municípios do estado de Minas Gerais, além de identificar e avaliar os direcionamentos que a referida ação passou a provocar no trabalho docente e sua relação com a gestão, especificamente em suas práticas de formação.

Em uma perspectiva de análise voltada para o entendimento do tempo presente, ter-se-á como referencial teórico a transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade, ou modernidade líquida, que parece justificar, mesmo que em parte, a questão analisada neste trabalho. De acordo com Bauman (2001), Santos (2011) e Harvey (2014), corroborada por Castells (2016) e Abranches (2017), vive-se uma ruptura dos mecanismos que delinearam a modernidade. Essa transição foi acelerada por elementos da revolução tecnológica, ocorrida a partir dos anos de 1970, mas também foi intensificada por valores que permearam o movimento da contracultura desencadeado nos anos de 1960, além de ser acompanhada pela possibilidade de expansão espacial das corporações capitalistas, inclusive de seus valores, muito mais privatistas do que voltados ao equilíbrio público.

Portanto, a finalidade será a de fazer com que entenda-se até que ponto a transição de um paradigma, ocorrida numa esfera de ampla escala, acelerou o tempo das transformações a ponto de globalizar os interesses e relações espaciais entre as nacionalidades que, desde então, ficaram cada vez mais

transnacionalizadas por diversos grupos e valores que passaram a pressioná-las (CASTELLS, 2016; HARVEY, 2001). Essa pressão se materializou, também, em políticas públicas verticais, heterônomas, com elaboração distante do lugar em que seriam implantadas (SANTOS, 2014). Todavia, de qualquer forma, foram executadas, sendo que a pretensão dessa pesquisa é ver como a mesma, particularmente na esfera da educação, foi instrumentalizada, tentando identificar suas consequências.

2. ESPAÇO DOS FLUXOS X ESPAÇO DOS LUGARES, É POSSÍVEL ESSE DIÁLOGO?

A categoria do espaço sempre foi transformada quando rupturas sociais, econômicas e culturais foram realizadas na história da humanidade. Neste trabalho ela será importante para a compreensão da transição ocorrida a partir do início do período informacional, sucedendo a era industrial, pós-fordista. Por isso houve a apropriação dos termos "espaço de fluxos" e "espaço de lugares" utilizados por Castells (2016, p. 503) em sua obra *"A sociedade em rede"*. Mas também se pode fazer a referência ao "espaço horizontal" e "espaço vertical" apresentado por Santos (2014, p. 281) em "*A natureza do espaço"*. E, por que não, também não realizar uma citação aos "espaços estruturais" apontados por Santos (2011, p. 277), onde o autor faz a relação entre os conflituosos interesses do "espaço da mercadoria e da produção" (p. 278-279) com os do "espaço da cidadania" (p. 283). Portanto, a categoria espacial se apresenta como determinante, mais uma vez, para que uma melhor compreensão ocorra a respeito do objeto discutido, ou seja, a gestão escolar numa realidade espacial de transição de paradigma.

Harvey afirma que o espaço se "tornou essencialmente capitalista" (2001, p. 102). Esse mesmo autor em uma outra obra enfatiza que esse "capitalismo ao longo das décadas de 1970 e 1980 se flexibilizou" (2014, p. 135), afirmação que é reforçada por Bauman (2001). Castells (2016) denomina que foi um exagero de Harvey (2014) atribuir apenas ao capitalismo as transformações espaciais, pois outros modelos econômicos, como o socialismo, também adaptaram os espaços de suas cidades aos interesses econômicos e de domínio de suas populações. Porém, entre esses autores, além da robusta colaboração reflexiva de Santos (2014), há um

ponto em comum, o de que o espaço se tornou definitivamente universal com a efetivação da "revolução informacional" (CASTELLS, 2016, p. 65). O espaço de "sólido" (BAUMAN, 2001, p. 147) ficou "fluido" (BAUMAN, 2001, p. 149), assim como o capitalismo, alcançando para Bauman (2001), Santos (2011) e Harvey (2014) a era da modernidade, transformada em pós-modernidade, ou modernidade líquida.

> Vivemos agora uma outra grande transformação, e um de seus aspectos mais visíveis é o fenômeno da descorporificação do trabalho humano que serve como principal fonte de nutrição para o capital contemporâneo. [...] o trabalho se livrou do Panóptico, mas, o que é mais importante, o capital se livrou do peso e dos custos exorbitantes de mantê-lo. [...] o capital pode viajar rápido e a leveza é hoje a principal base da dominação e o principal fator das divisões sociais (BAUMAN, 2001, p. 153-154).

> A modernidade fordista se vinculou com uma fixidez e uma permanência relativas, uma configuração fixa de influência e poder político-econômicos, uma autoridade e metateorias facilmente identificáveis, um sólido alicerce na materialidade, girando em torno de um projeto social do Vir-a-Ser. [...] A flexibilidade pós-modernista é dominada pela ficção, pelo imaterial, pelo capital fictício, pela efemeridade, pela flexibilidade de técnicas de produção, mercados e nichos de consumo (HARVEY, 2014, p. 303).

A universalização do modelo capitalista trouxe à tona uma versão liberal desse sistema, também denominada de neoliberal, ressignificação que é muito bem explicada por Harvey (2013) em sua obra *"Neoliberalismo, história e implicações"*. Uma importante característica trazida por essa nova roupagem do liberalismo foi a criação dos *think tanks,* que nada mais são do que organizações criadas e financiadas por governos, empresas, grupos da sociedade civil, com a finalidade de produzir dados, teóricos e práticos, visando a legitimação de fatos, tentando torná-los verdades, talvez únicas, sendo que aí pode residir parte do problema que se criou desde então (HARVEY, 2013; PAES DE PAULA, 2005).

Os *think tanks,* de acordo com Paes de Paula (2005), tiveram uma importante participação na idealização de uma tentativa de se criar um novo modelo de administração pública, o gerencial, modelo este que influenciou ativamente a produção e elaboração de políticas públicas pelos órgãos supranacionais a partir das décadas de 1990. Muitos foram os setores da sociedade que sofreram, e estão sofrendo, transformações que se apresentam como reflexo da transição de

paradigma, sendo que no quesito organizacional a tentativa foi exatamente essa, ou seja, superar o modelo burocrático o substituindo pelo gerencial.

> O movimento gerencialista ganhou terreno e passou a recomendar a substituição do sistema burocrático pelo gerencial. Esse modelo, que ajudou a moldar a cultura administrativa através de um enfoque empreendedorista, emergiu nos anos de 1950. [...] Ele engendra um código de valores e condutas para garantir controle, eficiência e competitividade nas organizações (PAES DE PAULA, 2005, p. 56).

Todo esse contexto de divisão de poder entre o Estado, enfraquecido, e as corporações, fortalecidas, apenas foi possível pela forte desregulamentação na circulação de capitais ocorrida a partir dos anos de 1970. A ampliação do mercado financeiro, conciliada com a informatização das bolsas de valores, propiciou ao capital, que antes tinha local e hora marcada para funcionar, não mais dormir. O capital se tornou fluido, efêmero (BAUMAN, 2001; BAUMAN, 1999; ABRANCHES, 2017). O espaço, que era do lugar e se relacionava de maneira bem nítida com os investimentos, pois os mesmos eram físicos, materializados em fábricas, construções, obras estruturais, agora tinha se tornado dos fluxos, amanhecendo em um continente, mas dormindo em outro (CASTELLS 2016; BAUMAN, 2001).

> Para abrir novos mercados, o capital necessitou de extrema mobilidade e as empresas precisaram de uma capacidade de informação extremamente maior. A estreita interação entre a desregulamentação dos mercados e as novas tecnologias da informação proporcionou essas condições. Os primeiros e mais diretos beneficiários dessa reestruturação foram os próprios atores da transformação econômica e tecnológica: empresas de alta tecnologia e empresas financeiras. Possibilitada pelas novas tecnologias da informação a integração global dos mercados financeiros teve um impacto tremendo na dissociação crescente entre o fluxo de capital e as economias nacionais (CASTELLS, 2016, p. 153).

As corporações, em uma década, se tornaram mais importantes do que os Estados-Nação, no mínimo equivalentes. Por isso o que se viu em fins do século XX e início do XXI foi uma transformação na mentalidade política, econômica e cultural internacionais (CASTELLS, 2016; SANTOS, 2011). As empresas, cada vez mais em busca da formação de monopólios e oligopólios, passaram a querer legislar, estabelecer normas internacionais, a investir nos *think tanks* criadores de verdades, quase sempre, segundo Santos (2011, p. 85), “legitimados pela ciência”, aliada do

Estado na modernidade sólida, mas também das empresas na modernidade liquefeita (BAUMAN, 2001). Com isso, o que se viu foi uma explosão em fins da década de 1990 de políticas públicas pensadas e criadas por corporações, que eram intermediadas pelos organismos supranacionais, que com seu poder de pressão sobre países falidos, os convenciam, facilmente, a implementarem essas propostas. O Brasil, assim como quase todas as nações do planeta, não fugiu à regra (HARVEY, 2014; PAES DE PAULA, 2005, LIBÂNEO, 2015).

> A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos de 1990, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. Tais políticas propõem objetivos de uma educação pragmática e imediatista, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista (LIBÂNEO, 2015, p. 45).

3. O ESPAÇO DOS FLUXOS SE ENCONTRA COM O ESPAÇO DE LUGARES

A década de 1990 foi marcada pela expansão de modelos por parte de organismos supranacionais que determinava, de forma pasteurizada, maneiras de tornar um sistema educacional bem sucedido. Os *think tanks* já haviam produzido todo um arcabouço que moldava uma fórmula a ser incorporada por países que fechasse acordos de financiamento, em particular com o Banco Mundial, agência que emprestava dinheiro para a execução dos projetos, mas condicionava esse passo à adoção, quase que total, de suas políticas públicas, geralmente de caráter verticalizante e hierárquicas. (HARVEY, 2013; SECCHI, 2013; PAES DE PAULA, 2005). As leis que passaram a normatizar o funcionamento da educação brasileira a partir da década de 1990, entre elas a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), lei nº 9.394, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais, já refletiam essa influência. Porém, foi em 2007 que, realmente, pode-se dizer que a União estabeleceu em um único guarda-chuva a junção de todas as iniciativas para a educação que o Ministério da Educação já propunha desde o fim do século XX. Até então as iniciativas não tinham harmonia entre elas, algo que mudou desde então (BRASIL, 1996; BRASIL, 2007).

Foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), e como afirma o próprio documento oficial de apresentação, este “se trata de um plano coletivo de médio e longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica” (BRASIL, 2007, p 7). Além disso, para que essa intenção seja possível, o mesmo documento destaca que “é necessário o engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e efetiva aprendizagem do aluno na escola” (BRASIL, 2007, p. 15).

Ressalta-se que foi uma política lançada pelo governo da esfera federativa nacional, fruto de acordos realizados com órgãos multilaterais internacionais, que apenas financiavam a ideia se o país a pactuar aceitasse as condições impostas pelo propositor da ação, todavia, de acordo com as leis que regiam a educação à época, e ainda regem, a esmagadora parte das unidades escolares de educação básica era administrada por estados e municípios, que pouco, ou nada, integram esse ambiente de discussões sobre as responsabilidades a serem adquiridas (SAVIANI, 2007).

Naquele momento, assim como em tempos atuais, esses dois entes federativos, estados e municípios, passavam por profundas dificuldades financeiras, consequentemente tinham pouquíssima capacidade para executarem ou formarem burocracias aptas à execução autônoma de determinada política. A esfera federal não obrigava um outro ente a aderir compulsoriamente, mas a conjuntura apresentada forçava estados e municípios a reproduzirem uma política educacional gestada internacionalmente, incorporada nacionalmente, e executada, sem maiores resistências, localmente. O espaço de fluxos se impõe sobre os espaço de lugares. O espaço vertical se coloca sobre o horizontal. O espaço econômico impede a produção de um espaço comunitário (CASTELLS, 2016; SANTOS, 2014; SANTOS, 2011; ROBERTSON, 2012).

O PDE se universaliza no território brasileiro quase que imediatamente. A adesão dos entes federativos, que tiveram o princípio da autonomia completamente rompido, condicionava que as respectivas redes passassem a incorporar em suas ações o Plano de Metas Compromisso pela Educação, que, aliás, recebia parte do mesmo nome que uma organização social financiada por grandes corporações nacionais e internacionais criada com a finalidade de ser uma espécie de *think tank*

para a educação na realidade brasileira, o grupo denominado de Movimento Todos pela Educação (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006). Esse diagnóstico, por si só, já indicava o nível de heteronomia pouco pública da política (SAVIANI, 2007; ARRETCHE, 2011).

Ao aderir ao PDE o ente federativo tinha que se comprometer com as 28 diretrizes da política pública (SAVIANI, 2007; BRASIL, 2007). Não se detalhará uma por uma nessa abordagem, pois não é essa a intenção, mas é relevante destacar algumas, seja, pela confirmação de que as mesmas refletem uma tentativa de implantação de um novo modelo organizacional, gerencial, seja porque algumas delas serviram de parâmetro para as investigações realizadas nas unidades escolares. A primeira e, talvez, uma das mais importantes é a obrigatoriedade, por parte dos entes federados, da aplicação da Prova Brasil e Provinha Brasil, ambas culminando com o estabelecimento de um índice criado para avaliar as unidades, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). E a outra, essa sim de grande relevância para a abordagem, pois foi exatamente esse quesito o pesquisado, a adoção do PDE Escola (BRASIL, 2007; MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006; SAVIANI, 2007).

O primeiro passo dado, o que refletiu o início do PDE-escola, isso já no interior das instituições, foi a implantação do PAR (Plano de Ações Articuladas). Essa etapa tinha como propósito a realização do diagnóstico, primeiro no ente federado, depois a sua execução nas unidades (BRASIL, 2007; SAVIANI, 2007). No PAR, representado por uma vasto questionário, os muitos questionamentos a respeito do funcionamento regular das instituições eram aplicados. Enfatiza-se que para o alcance desse estágio, equipes das secretarias municipais e estaduais de educação já haviam realizado a capacitação para a implementação do PAR em suas esferas federativas. Essas equipes, agora munidas das estratégias, qualificavam gestores, coordenadores escolares e alguns docentes para que esses grupos fossem habilitados para a execução, nas unidades, do Plano.

Nesta pesquisa duas instituições educacionais foram selecionadas para a análise sobre como a referida política pública foi instaurada em seus espaços. Essas unidades são de redes municipais, ambas localizadas no estado de Minas Gerais, uma na Zona da Mata e a outra no Sul do território mineiro. A escola da Zona da Mata possuía aproximadamente 650 alunos matriculados quando do início da

implementação do PDE Escola, e a unidade sul-mineira apresentava um porte maior, já que tinha cerca de 1450 discentes no instante em que a ação começou a ser incorporada em sua rotina.

Escolheu-se, em ambas as instituições, apenas os docentes que tiveram a oportunidade de participar da incorporação integral do Plano nas escolas. Com isso houve uma diminuição relevante sobre o número de docentes em que as conversas aconteceram. Na unidade da Zona da Mata o número foi de nove professores, sendo que na realidade do Sul de Minas o número foi de onze docentes. As gestoras ouvidas foram um total de duas na Zona da Mata e apenas uma no Sul do estado. De forma sintética houve a necessidade de saber a respeito das seguintes questões referentes a implantação do PDE Escola nas unidades estudadas: Se houve alguma integração dos profissionais da educação na elaboração meso da política? Como ocorreu a capacitação dos representantes das escolas para a posterior execução do Plano nas mesmas? Como se deu a aceitação dos profissionais das instituições em relação à política em si? Qual foi o nível de envolvimento dos docentes nas respostas aos diagnósticos e a posterior execução das ações sugeridas? E, por final, se as escolas tiveram melhorias estruturais, a ponto de terem conseguido a institucionalização de algumas práticas realizadas?

Não há espaço neste artigo para que todos os detalhes obtidos nas respostas e expostas na dissertação sejam apresentados, portanto, se exporá uma síntese criteriosamente selecionada com o objetivo de responder, mesmo que parcialmente, as impressões conseguidas.

Em ambas as instituições destaca-se que a capacitação dos membros das unidades, em geral as gestoras e coordenadoras, foram satisfatoriamente realizadas. Na média, foram cerca de um mês para que todo o processo ocorresse, sendo que durante a implantação havia equipes da burocracia das secretarias especialmente disponíveis para eventuais esclarecimentos. Constata-se que um número muito restrito de profissionais das escolas integrou as referidas equipes, sendo que, entre os grupos que foram, estes apenas tinham como finalidade a capacitação para a execução do Plano, não sendo dada nenhuma oportunidade para que os mesmos discutissem de forma mais propositiva algo. Há, claramente, um reforço de uma hierarquização na política, algo que, a princípio, contraria alguns

fundamentos da gestão gerencial, entre eles a descentralização e a responsabilização (ABRÚCIO *et al*. 2010; PAES DE PAULA, 2005).

Com essa forte conotação heterodoxa, vertical e hierárquica que compunha o Plano, as gestoras e coordenadoras ressaltaram que o envolvimento dos docentes, à época, diagnóstico que é reforçado com os professores entrevistados, foi pálido, ou seja, os diagnósticos pedidos nos questionários foram vazios, pouco, ou nada, propositivos, e, inclusive, com uma grande dificuldade de saberem e interpretarem o que estava sendo requerido em algumas questões. Nesse contexto há uma passagem interessante e que converge com as respostas de ambos os grupos, os que aplicaram o Plano, e os que receberam o Plano nas escolas. A constatação é a de que pela ausência de ideias mais significativas, ou falta de uma maior responsabilização dos docentes, acabou prevalecendo no fechamento dos diagnósticos, e na consequente proposições das ações, o sugerido pelas gestoras e coordenadoras, ou seja, uma representação muito pequena da totalidade de profissionais das unidades.

Surgem, a partir daí, muitas afirmações de que as ações refletiram os interesses da gestão em detrimento dos professores, que os docentes pouco foram beneficiados em suas práticas diárias com algumas das políticas executadas, que profissionais aliados à direção tiveram uma maior contemplação de seus pedidos do que os que não integravam esse tipo de relação. Claramente era muito difícil precisar quem detalhou com mais exatidão o que realmente ocorreu, até porque a pesquisa não foi realizada em tempo real à implementação do Plano, mas fica claro que o estágio requerido de responsabilização foi insignificante, e que as decisões, até pela pouca mobilização da classe docente, foram concentradas na gestão, e que, quando isso ocorre, há o realce de que o nível de representatividade democrática das ações deixou de existir, abrindo margem para que atitudes personalistas predominassem. Essa constatação reforça a afirmação de Paes de Paula (2005), da qual se destaca que:

> [...] não há nenhuma comprovação de que o gerencialismo implique uma extinção do patrimonialismo: a simples condenação das práticas patrimonialistas e a adesão à visão gerencialista não bastam para uma mudança na cultura política. Na verdade, a implementação do modelo gerencial de gestão pública não resultou em uma ruptura com a linha tecnocrática, além de continuar reproduzindo o autoritarismo e o patrimonialismo, pois o processo decisório continuou como um monopólio do núcleo estratégico das instâncias executivas. [...] a despeito do discurso participativo da nova administração pública, a estrutura e a dinâmica do Estado pós-reforma não garantiram uma inserção da sociedade civil nas decisões estratégicas e no aperfeiçoamento das políticas públicas (PAES DE PAULA, 2005, p. 141).

Uma das ações implantadas pelo PDE Escola foi o estabelecimento de uma possibilidade de formação continuada dos professores das instituições contempladas. Essa perspectiva ocorreria enquanto o Plano estivesse em execução nas unidades. E isso se confirmou, ou seja, em ambas as escolas se materializou cursos ao longo do período que seriam oferecidos aos profissionais, sendo eles os gestores, coordenadores e docentes. Os temas para os cursos também foram levantados no período de realização do PAR. Os mesmos foram executados por três anos na unidade da Zona da Mata, sendo que na escola do Sul de Minas a implementação foi por dois anos. No período em que as entrevistas foram realizadas é importante destacar que cerca de três anos já haviam se passado desde a apresentação dos cursos, formações essas que compreendiam todo o ano letivo, em uma delas o semestre, mas impactou o fato de nenhum dos professores ter conseguido mencionar, com o mínimo de exatidão, o tema das referidas qualificações. Na maior parte das respostas ficava notória a percepção de que nenhuma prática, seja pedagógica ou educativa, foi internalizada, mudada para melhor, muito menos institucionalizada nas ações pedagógicas das escolas investigadas. Mais uma vez é reforçada a teoria de que se a proposição de política não tiver o envolvimento horizontal dos profissionais envolvidos com alguma instituição, as ideias, as reflexões, as práticas, todas elas, continuarão ausentes (TARDIF, 2014).

Severino (2012) destaca que se a escola não tiver a construção de uma rede horizontal em suas relações micros, nem nesse pequeno espaço se terá rupturas nas práticas pedagógicas, não fazendo delas práticas educativas. Freire (1996) enfatiza que uma escola sem a capacidade de construir práticas educativas não é

escola, é um banco, pois esta não estará dialogando e mediando com seus membros. Libâneo (2015) reforça que as práticas pedagógicas para serem, de fato, entendidas, necessitam ser discutidas, sistematizadas, constantemente avaliadas e refeitas, finalmente aptas a serem institucionalizadas. Paro (2011) robustece a ênfase de que a gestão não deve ser composta por um diretor, mas a gestão deve ser a escola, portanto a gestão deve estar preparada para ser integrada por todos os grupos pertencentes ao funcionamento de uma instituição educacional, tentando torná-la, realmente, representativa, autônoma, pública, de fato.

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. [...] É nesse sentido que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores, objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores. E aqui subjaz o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses das camadas às quais essa transformação favorece (PARO, 2011, p. 14).

O que ainda se tem no país, e inclusive constatou-se nesta breve pesquisa, é que o sistema de educação e suas respectivas unidades ainda são estatais, quase sempre controladas por corporações que não querem abdicar de suas marcas e influências (TRAGTENBERG, 2012; CARVALHO, 2015). Na modernidade líquida, ou no capitalismo leve e das corporações, o que está se vendo, ainda, é uma estrutura educacional que reflete os interesses dos modelos organizacionais empresariais, mantendo uma heteronomia que não tornará a esfera pública algo tangível, e é isso que se constatou nas pesquisas teóricas e na experiência empírica que se teve.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim do século XX e a primeira década do XXI foram marcados por acontecimentos e mudanças que reforçam o momento de ruptura que o mundo enfrenta. Bauman destaca que vivemos tempos de “procrastinação” (2001, p. 195), havendo um conflito de temporalidades sobre o que nos é imposto no presente. Santos (2011) afirma que passamos por uma epistemologia da prática ausente, onde as respostas para os problemas, na modernidade tradicionalmente construída pelo Estado-Nação, legitimadas pela ciência e o direito, beneficiando as

corporações, não são mais suficientes. Já Castells (2016) reforça que nunca mais seremos na pós-modernidade como fomos na modernidade, e isso se deve à revolução informacional que o planeta experimenta, e pouco se sabe a respeito, pois a estamos descobrindo. Santos (2014) e Harvey (2014) enfatizam que o espaço foi transformado pelo capitalismo monopolista de uma tal forma que o mesmo está se construindo não mais para as pessoas, mas para a produção de territórios que favorece exclusivamente a expansão de interesses voltados ao consumo, afetando o local de uma tal maneira que ele ganha, cada vez mais, contornos globais, fluxos, que destroem fixos, o líquido que dilacera o sólido, o lugar que perde sua identidade com as complexidades espaciais impostas (BAUMAN, 2001).

Toda essa transformação, para alguns dos autores podendo ser encarada como uma transição, também é motivo de reflexão na educação. Libâneo (2015), Arroyo (2013), Nóvoa (2014), Tardif (2014) e Perrenoud (2001) têm em comum a afirmação de que passa-se por um instante em que a escola precisa ser ressignificada, a gestão menos patrimonial e mais representativa, a formação docente ser feita de forma constante e no lugar de exercício do magistério, que a didática amplie seu diálogo com os novos e heterogêneos grupos que, por direito, se inseriram nas unidades escolares nos últimos trinta anos, que o currículo, por isso, seja repolitizado, que a escola deixe de ser estatal, como sempre foi na modernidade, para ser pública, de fato. Todavia é fundamental que tudo isso ocorra no espaço do lugar (CASTELLS, 2016).

Neste trabalho, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a empírica, nos mostraram que o fracasso de uma política pública será certo, como foi constatado, se for feita aos moldes do modelo analisado. Esse modelo, de caráter gerencial, reflexo da transição analisada, tentando superar o paradigma organizacional burocrático, com forte identidade da modernidade, se apresentou como uma ação repleta de arbitrariedades das diversas esferas envolvidas (PAES DE PAULA, 2005; SAVIANI, 2007).

Políticas globais totalitárias não atingirão os seus fins se os pertencentes a essa finalidade não forem envolvidos na construção das referidas proposições. Política sem diálogo, política sem o P maiúsculo, como nos observa Bauman (2001), não conseguem se relacionar com a política da vida, e foi isso o constatado na pesquisa apresentada (SANTOS, 2014).

O modelo gerencial com suas características de uma maior responsabilização, de descentralização em suas concepções e execuções, de mobilização dos cidadãos, insinuado nesse paradigma como cliente, não alcançou seus objetivos na política estudada. O PDE, como símbolo dessa pretensa nova era de políticas públicas, claramente fracassou, isso porque nenhum *accountability* será conquistado se os recebedores e implementadores da ação não forem integrados na elaboração da mesma. Um *think tank* responsável por uma concepção de uma política e gestão pode representar perfeitamente a modernidade fluida estabelecendo o espaço de fluxos, mas a falta da dialogicidade com o espaço de lugares, torna qualquer intenção condenada a não ser entendida, portanto, muito longe de fazer com que os seus meios atinjam seus fins.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. A era do imprevisto: **a grande transição do século XXI.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ABRÚCIO, F. L.; PEDROTI, P.; PÓ, M. V. A formação da burocracia brasileira: a trajetória e o significado das reformas administrativas. In: LOUREIRO, M.R.;

ABRÚCIO, F. L.; PACHECO, R. (Orgs.) **A burocracia e política no Brasil: desafio para o Estado democrático no século XXI**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ABRÚCIO, F. L. Os avanços e dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P. (Org). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** 7 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BAUMAN, Z. Globalização: **as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http//www.mec.gov.br>. Acesso em:14 de mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007.** Disponível em: <http//www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2013.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: **a era da informação: economia, sociedade e cultura.** vol.1. 17ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 25ª ed. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** histórias e implicações. 4ª ed. São Paulo. Edições Loyola, 2013.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação:** 2006-2009. Disponível em: < http//www.todospelaeducacao.gov.br>. Acesso em: 12 de abr. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.;

LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PAES DE PAULA, A. **Por uma nova gestão pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** 1ª ed. São Paulo. Ed. Ática, 2011.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L. *et al.* (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012.

SANTOS. B. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** 7ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 9ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2002.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação:análise do projeto do MEC, **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade.** 17ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PILARES DO SISTEMA MONTESSORIANO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Maria Lúcia de Oliveira[1]

RESUMO

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, na Itália. A médica e educadora propôs três pilares educacionais como aliados para estabelecer um caminho que conduzisse as crianças à construção de experiências e as levassem às descobertas do seu próprio conhecimento. A partir desses três pilares, buscou-se examinar os processos educacionais que fundamentam a proposta montessoriana de ensino. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar como os pilares do sistema montessoriano contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança. O estudo basear-se-á em uma revisão bibliográfica apoiada em autores que discutem o assunto, tais como Montessori (1949), Piaget (2006), Röhrs (2010), dentre outros, devidamente referenciados ao longo do trabalho, a fim de subsidiar os estudos em questão. As conclusões desta pesquisa permitem uma melhor articulação entre as obras estudadas relacionando-as à filosofia montessoriana e suas práticas pedagógicas, reforçando a importância dos pilares: o ambiente preparado, a formação docente e os materiais concretos, como aliados para o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Maria Montessori; Filosofia Montessoriana; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

Maria Montessori was born on August 31, 1870 in Chiaravalle, Italy. The physician and educator proposed three educational pillars as allies to establish a path that would lead children to construct experiences and lead them to the discoveries of their own knowledge. From these three pillars, we sought to examine the educational processes that underlie the Montessori teaching proposal. Therefore, the main objective of this research is to investigate how the pillars of the Montessori system contribute to the child's cognitive development. The study is based on a bibliographical review supported by authors who discuss the subject, such as Montessori (1949), Piaget (2006), Röhrs (2010), among others, duly referenced throughout the work, in order to subsidize the studies in question. The conclusions of this research allow a better articulation between the works studied, relating them to the Montessori philosophy and its pedagogical practices, reinforcing the importance of the pillars: the prepared environment, teacher training and concrete materials as allies for cognitive development.

Key-words: Maria Montessori; Philosophy of Montessori; Cognitive Development.

[1] Especialista em gestão educacional e pedagoga, ambos pelo Instituto Metodista Granbery.

1. INTRODUÇÃO

É notório que muitos avanços aconteceram no contexto educacional no Brasil e no mundo nas últimas décadas, trazendo novos desafios e exigências para as escolas e educadores que vão além dos saberes e práticas docentes. Neste sentido, a escola está sempre em processo de inacabamento, buscando no campo da ciência investigar e interpretar as relações entre os seres humanos e seus contextos de desenvolvimento.

Diante de tantas mudanças importantes no cenário da educação, vale ressaltar que na Europa, em 31 de agosto de 1870, nasceu Maria Montessori, cidade de Chiaravalle, na Itália. Ela se tornou anos mais tarde, uma pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento.

Após anos de observação e dedicação no campo educacional, Montessori propôs três pilares do sistema montessoriano de ensino: o ambiente preparado, a formação docente e os materiais concretos. Esses serviram como aliados para estabelecer um caminho que conduzisse a criança à construção de experiências que as levassem às descobertas do seu próprio conhecimento e de um despertar amplo do significado da vida.

Mediante tal abordagem, como os pilares do sistema montessoriano podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança?

Traçamos como objetivo principal investigar como os pilares do sistema montessoriano contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, o estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, a fim de subsidiar os estudos da autora em questão.

Para fundamentar o trabalho de revisão em foco, escolhemos como referências Montessori (1949), Piaget (2006), Röhrs (2010), dentre outros autores devidamente citados ao longo do trabalho acadêmico.

Portanto, pôde-se evidenciar com este trabalho que variadas práticas pedagógicas desenvolvidas por Montessori continuam sendo difundidas no Brasil e no mundo após sua morte, seja nos campos dos materiais concretos, ambientes adequados ao tamanho das crianças até a formação continuada dos docentes.

Pilares esses que fizeram e fazem da filosofia montessoriana uma educação voltada para a formação humana.

2. BREVE DIÁLOGO ENTRE A VIDA E OBRA DE MARIA MONTESSORI

Durante o século XIX, a unificação italiana não conseguiu criar uma identidade cultural ao seu povo. Por causa das diferenças de cunho histórico, linguístico, cultural e do desenvolvimento econômico, ficou difícil a criação do novo Estado. (VILELA, 2014).

As grandes mudanças que assolavam a Europa atingiram também o setor educacional. No entanto, em alguns anos, a Itália receberia uma forte aliada para as bases educacionais. Em 31 de agosto de 1870, nasceu Maria Montessori em uma pequena cidade no leste da Itália chamada Chiaravalle. Filha do casal Alessandro Montessori e Renilde Stoppani. (LAR MONTESSORI, 2017).

No ano de 1875, juntamente com sua família, muda-se para Roma. Pertencendo a uma família de modestas condições econômicas, Montessori foi aluna de uma escola estadual local, na Via di San Nicolo da Tolentino.

Já em 1892, com o apoio de sua mãe, contragosto de seu pai e toda comunidade acadêmica, Montessori, ingressou no curso de medicina pela Universidade de Roma, que na época era exclusivamente masculino.

Maria Montessori foi a primeira mulher a cursar faculdade de medicina na Itália, na qual dedicou-se à área de neurologia.

Durante a sua vida acadêmica, a então estudante de medicina enfrentou, alguns empecilhos. Um dos problemas encontrados eram as sessões de dissecação, pois ela não era autorizada a realizar tais sessões juntamente com os homens, por isso realizava tal procedimento à noite, sozinha. (FARIA, 2012).

Assim, após concluir a formação em medicina, Maria Montessori também participou de um projeto para educação de crianças com dificuldades intelectuais, objetivo que, na época, não era fácil de defender.

Nesse período, conheceu o médico Giusseppe Montesano e foi escolhida para a codireção de uma nova instituição: A escola Ortofrênica[1] . Essa instituição era responsável pela formação dos docentes e abrigava crianças retiradas dos

[1] Escola Ortofrênica: Instituto encarregado da formação dos educadores das escolas para crianças especiais.

asilos por Montessori e Montesano. Essas crianças eram alunos e também objetos de pesquisas. Montessori percebeu, durante as atividades diárias, que as crianças se interessavam por trabalhos que despertavam sentimentos e brincadeiras. Apesar das dificuldades, os alunos aprendiam. Naquela época, buscou auxílio dos materiais elaborados por Séguin[2] , na qual obteve um ótimo resultado, fato que a inspirou a elaborar os seus próprios materiais. (RÖHRS, 2010).

Como as crianças haviam se desenvolvido bem, a médica resolveu inscrevê-las para realizarem o teste nacional de educação da Itália. Depois de revelado o resultado, todos se surpreenderam, pois seus alunos, que enfrentaram grandes dificuldades para aprender, mostraram melhor desempenho do que os educandos sem dificuldades de aprendizado. Com isso, as crianças se tornaram aptas a frequentar a escola tradicional. A partir de então, a médica passou a utilizar esses materiais com todos aprendentes. Este fato foi importante para Montessori analisar o que havia de errado com a escola tradicional, já aqueles que tinham condições para obterem bons resultados não conseguiram atingi-los. (MONTESSORI, 1949).

Desta maneira, a então educadora criou seu próprio método, acreditando e defendendo que as crianças com alguma deficiência precisam mesmo é de um bom método pedagógico, aliado a um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento, junto ao trabalho dos médicos.

Em 1901, Montessori deixou a escola Ortofrênica e passou a se dedicar à Pedagogia e também a Antropologia. Seus feitos não se encerravam, em 1904 lecionou na escola de Pedagogia da universidade de Roma, onde ficou até 1908.

Porém, o que ela almejava era poder trabalhar com crianças que não apresentavam nenhuma deficiência em seus desenvolvimentos e aprendizagem, podendo testar os materiais por meios dos sentidos.

Essa oportunidade surgiu em 1907, quando uma empreiteira, juntamente com o governo de Roma, decidiu realizar uma obra de um conjunto habitacional em um bairro pobre chamado *San Lorenzo.* Para que as crianças não interferissem e prejudicassem a obra, o governo investiu na educação das crianças do bairro. Para

[2] Édouard Séguin (1812-1880) partiu das experiências de Itard para aplicar seus estudos com crianças oriundas de manicômios. É dado a ele o mérito de haver completado um verdadeiro sistema educativo para crianças deficientes.

isso, contrataram a educadora que elaborou um projeto educacional específico. Assim criou-se a primeira Casa *dei Bambini*[3] (Lar das Crianças).

Montessori enfatiza a importância do ambiente propício para a aprendizagem na Casa *dei Bambini*:

> Mais do que verdadeira e propriamente uma escola, a nossa é uma "Casa da Criança", ou seja, um ambiente especialmente preparado para a criança onde ela assimila qualquer cultura difundida pelo ambiente sem necessidade de ensino. (MONTESSORI, 1949 p.11).

Com o crescimento mundial do seu método inovador, Montessori foi convidada a lecionar em vários países, seguindo então para Nova Iorque e Los Angeles, nos anos de 1912 e 1915 respectivamente. A partir de 1916, Montessori alternava suas viagens entre Barcelona, Estados Unidos e Londres, tal rotina durou até 1918, sempre com objetivo de difundir seu método e qualificar novos profissionais para essa atuação.

Porém, com as mudanças políticas ocorridas nesta época, na Europa, as escolas montessorianas foram fechadas devido à repressão de Mussolini[4] , por isso, a educadora foi obrigada a abandonar sua terra natal e se refugiar em Barcelona. Após dois anos, precisou se mudar para a Holanda, pois, nessa época, eclodiu a Guerra Civil espanhola. Em 1937 funda o movimento Montessori na Índia, onde viveu por aproximadamente oito anos, permanecendo até o fim da Segunda Guerra Mundial. Nessa época realiza com apoio do filho treinamentos para formação de professores. (RÖHRS, 2010).

O último registro de trabalho de Montessori foi em 1951, no 9º Congresso Montessori Internacional. Ela faleceu em 1952, proveniente de uma hemorragia cerebral, deixando o legado de seu trabalho para seu filho Mário Montesano Montessori e seus seguidores e admiradores.

[3] Casa *dei Bambini* foi fundada em Roma na Itália no ano de 1907 para agrupar várias crianças de idade diferentes que viviam em um vilarejo de pessoas carentes e excluídas pela sociedade. Maria Montessori foi a primeira responsável pela casa e teve a oportunidade de desenvolver sua metodologia que anos depois se multiplicou em outras escolas Italianas.

[4] Benito Amilcare Andrea Mussolini (1883-1945), político italiano que liderou o Partido Nacional Fascista e é creditado a ele como sendo uma das figuras-chave na criação do fascismo.

2.1 Casa *deibambini*

A Casa *deibambini* foi inaugurada em 1907. O planejamento inicial era a criação de uma creche, porém o projeto mostrou para o mundo uma nova metodologia na educação infantil. Primeiramente, o governo enviou para a casa, móveis como das escolas tradicionais ou escritório, com o passar do tempo, Montessori adequou-os ao tamanho das crianças.

Os materiais desenvolvidos por ela, no princípio, ficavam guardados em um armário trancado. Posteriormente, Montessori percebeu que a melhor opção seria deixá-los em prateleiras, à disposição dos pequenos, pois assim poderiam ter a independência de escolherem os materiais. (LAR MONTESSORI, 2017).

Os alunos viviam em uma situação de vulnerabilidade social, mas também havia a falta de educadores e de um currículo adequado. Em princípio, não existia nenhum método fundamentado, ele veio logo após a explosão da escrita da criança, na qual foi chamada de “Descoberta da Alma Humana”. (MONTESSSORI, 2015).

A médica chamou o fato de “normalização” e “explosão da escrita”. Esse episódio levou o nome de Maria Montessori para os jornais e revistas do mundo na época, proporcionando à médica elementos para a construção de sua obra de maior repercussão, “Mente Absorvente”, no ano de 1949.

Nesse livro, a escritora defende que a criança absorve a cultura que a rodeia. Assim, de acordo com Montessori, elas absorvem muito mais do que a leitura e a escrita, mas também a botânica, a zoologia, entre outros.

> A imprensa começou a falar de “espontânea conquista de cultura”: Os psicólogos perguntavam-se se aquelas crianças não seriam diferentes das outras, e nós mesmos ficamos por bastante tempo perplexos. Somente depois de repetidos ensaios adquirimos a certeza de que todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de “absorver” a cultura. (MONTESSORI, 1949, p.11).

Após tais acontecimentos, a educadora fez-se conhecida mundialmente por seu método inovador, com seus estudos, artigos, entrevistas, obras lançadas como Pedagogia Científica (1909), Antropologia Pedagógica (1913), A Autoeducação (1916), A Criança e a Igreja (1930), A educação e a Paz (1932), A Criança (1936), Erdkinder e as Funções da Universidade (1939), Educação para um Novo Mundo

(1946), Mente Absorvente (1949), Formação do Homem (1950) que serviram para difundir suas ideias pelo mundo. LAR MONTESSORI (2017).

Assim, a estudiosa construiu sua vida acadêmica, intelectual e pessoal através da sua busca incansável por estudos da formação do homem. Ela acreditava que a educação seria sempre a melhor forma de mudar o futuro do homem e consequentemente da sociedade.

3. PILARES DO SISTEMA MONTESSORIANO DE ENSINO

Maria Montessori foi uma precursora do movimento Escola Nova[5] , contemporânea de Decroly[6] , demonstrava preocupação com os velhos métodos de ensino, mecânicos e que não levavam em consideração a personalidade da criança, suas capacidades e necessidades internas.

A educadora desenvolveu um método pedagógico colocando em prática sua filosofia, através de suas experiências e observações, foi capaz de analisar cientificamente as possibilidades de desenvolvimento humano em cada etapa.

Estudou os processos de aprendizagem nas diferentes áreas: cognição, motricidade, aspectos emocionais, sua natureza e o período de mente absorvente[7] , de forma que a educação jamais pudesse ser encontrada fora da criança, pelo contrário, deveria estar dentro dela, na força que impulsiona e sustenta todo o trabalho de construção e autoformação.

Baseada nestes estudos, Maria Montessori propõem como pilares do sistema montessoriano: o ambiente preparado, o educador com formação específica e os materiais concretos, com ênfase na independência, liberdade com responsabilidade e respeito ao desenvolvimento natural das habilidades sociais, físicas e psicológicas da criança. (MONTESSSORI, 2015).

[5]O movimento educacional denominado Escola Nova surgiu no início do século XX, em consequência da democratização e universalização do ensino, assim como do desenvolvimento das ciências auxiliares. Em sua fundamentação dois pontos se fazem ressaltar: a preparação do homem para a indagação e resolução de seus problemas e uma nova visão de como a criança aprende-agindo, experimentando e vivenciando.

[6]JeanOvideDecroly (1871-1932), médico, psicólogo, professor e pedagogista. Nascido na Bélgica,dedicou-se ao trabalho com crianças deficientes intelectuais. Tal interesse o levou a fazer a transição da Medicina para a Educação.

[7] Mente Absorvente: Maria Montessori define como o inconsciente desenvolvimento psíquico da criança, através da observação do ambiente em que vive.

3.1 O Ambiente preparado na perspectiva montessoriana

Nas salas montessorianas, os materiais são expostos em estantes de madeiras, como se fossem vitrines, nos tamanhos das crianças, para que elas tenham o livre acesso. Os materiais são expostos da forma de graduação de dificuldades, do simples ao complexo. A disposição das estantes na sala do ensino Fundamental vai depender da extensão do material, como, por exemplo, o tema linguagem, por ser um tema extenso, pode utilizar mais de duas estantes na sala.

Montessori (2015) estudou a interdependência entre ação e aprendizagem, diferente da passividade exigida pelas escolas tradicionais. Ela proporcionou, ao ambiente escolar, uma sala de aula cheia de vida, movimento e oportunidades para que a criança pudesse explorar, descobrir, manipular, construir e aprender. É incontestável que para esta "nova sala de aula" são necessários "novos professores".

Então, o profissional da educação pode observar quais as habilidades os alunos conseguiram desenvolver e identificar, quais ainda precisam ser explorados, deixando de ser o centro do saber e permitindo que os alunos se descubram e se desafiem após cada atividade proposta, porém estando sempre disponível para incentivá-los.

3.2 A formação docente na perspectiva montessoriana

De acordo com Montessori (2015), os professores precisam possuir algumas características pessoais, ter talentos naturais ou que cultivados durante a vida transforme as habilidades em competências essenciais.

Antes de qualquer formação continuada no método, o educador deve ser curioso, ter prazer pela investigação e pela descoberta, para alimentar a curiosidade natural da criança. Assim, o profissional deve estar em contínuo aperfeiçoamento ou se colocar na condição de aprendiz, estimulando o processo de autoeducação da criança e sendo capaz de respeitar o ritmo de cada uma. "É preciso que tudo seja belo, limpo, ordenado, porque a beleza harmoniza a alma. Até mesmo os educadores devem se preocupar em transmitir asseio e encanto às crianças". (MONTESSORI, 2015, p. 11).

O docente deve procurar desenvolver algumas habilidades como saber ser humilde, ser capaz de compartilhar conhecimento, demonstrar capacidade de comunicar-se efetivamente e criar vínculos, atuar com compromisso e responsabilidade, apresentar competência para a sistematização, manter atitude de respeito ao outro e em especial à criança, enfatiza Montessori (2015).

Estes são alguns dos diferenciais para a formação do educador segundo a autora, sendo primordial que, durante a formação continuada, o professor tenha a oportunidade de desenvolver-se pessoalmente, além de atender as exigências do currículo básico.

A Organização Montessoriana do Brasil (OMB) oferece vários cursos para profissionais da educação interessados na formação continuada do método. Já a Associação Brasileira de Educação Montessoriana (ABEM), outra instituição responsável pela formação de docentes no Brasil, disponibiliza, sob demanda, a especialização *latu sensu* em estudos montessorianos, com duração aproximada de dois anos, além de cursos rápidos de formação continuada e materiais complementares para estudos.

Montessori (2015) enfatiza que o curso precisa articular as disciplinas gerais como desenvolvimento biológico e social, psicologia escolar, técnicas de observação, história da educação e disciplinas específicas que enfocam as áreas da didática montessoriana, as técnicas para a criação e confecção de material de desenvolvimento, segundo os pressupostos montessorianos, as práticas da direção de classe e a educação para a paz.

Para que toda a teoria se transforme em prática é necessário que o “novo professor” elabore suas próprias anotações sobre como demonstrar cada material de desenvolvimento, registrando-as em álbuns de autoria, para apropriar-se do fazer pedagógico necessário. Muitas horas de exercício de observação, numa classe Montessori, são essenciais.

A partir de uma observação sem julgamento, baseado no conhecimento científico, o educador poderá assegurar intervenções que guiem a criança para o melhor desenvolvimento do seu potencial. Esta iniciativa precisa ser praticada por longo tempo, de maneira a proporcionar maior assertividade, com repercussões diretas no processo de autoeducação do professor.

> O professor precisa de uma preparação especial, porque não é a lógica que vai resolver os problemas da criança. Temos que conhecer o desenvolvimento anterior da criança, e também desfazer nossas ideias preconcebidas. Muito tato e delicadeza são requeridos para o cuidado da mente de uma criança na idade entre três e seis anos; felizmente, a criança absorve do ambiente mais do que do professor, que precisa apenas estar disponível para atender, quando solicitado. (MONTESSORI, 2015, p.95).

Sendo assim, Maria Montessori vislumbrou o "novo educador" como aquele que busca corresponder à exigência do grupo de alunos que estão sob sua responsabilidade, vendo florescer neles as qualidades sociais de maneira admirável. Por sua vez, este movimento passa a representar uma motivação para sua própria vida, ao proporcioná-lo a oportunidade de ser, a cada dia, um educador melhor, capaz de tocar a criança e transformar o mundo.

3.3 Os materiais concretos na perspectiva montessoriana

A gênesis do material se deu a partir da detalhada e minuciosa observação, por parte da educadora, do desenvolvimento natural da criança, em sua concepção. Desta apurada observação Montessori enfatiza o valor do material. "O material didático tinha igualmente a função de ajudar a criança a "crescer na paz" a fim de que adquirisse um senso elevado de responsabilidade". (RÖHRS, 2010, p.21).
Percebe-se então, que Maria Montessori vislumbra uma capacidade inerente à mente absorvente das crianças, a quem os materiais foram elaborados. Pois, por si só, o material nada produz.

> Porém, não é o material que desenvolve a criança. O material apenas nutre, direciona, motiva a força interior, que ativa o potencial de desenvolvimento de cada ser; acalenta e estimula o embrião espiritual que se esconde em cada ser humano e que vai encontrar a plenitude de sua consciência através do crescimento, desenvolvimento e da integração cósmica. (ALMEIDA, s/d., p.9).

Dentre os aproximados 200 materiais criados por Montessori, alguns são compostos de diversas séries de jogos para a vida prática, os meios sensoriais, as avenidas da linguagem, da matemática e entre outros, sempre com objetivo claro, proporcionando a educação sensorial, estimulando a observação da criança.

Vale ressaltar ainda que os materiais ou “meios de desenvolvimento” exigem uma relação mais aprofundada e o processo cognitivo pode levar de dois ou mais anos de trabalho.

> Neste ponto, o adulto “ensinante” torna-se um agente que desempenha um papel preponderante: apresentar os “**meios de desenvolvimento**” à criança.É um momento que exige toda observação, toda delicadeza e sensibilidade do professor, pois ele deve ter claro em sua mente as várias etapas que conduzirão ao sucesso a escolha da criança, que aprende com ele o correto manuseio dos objetos, seus nomes, qualidades, funções e as múltiplas interações com a vida cotidiana. (ALMEIDA, s/d., p.9, grifo do autor).

Segundo Almeida (s.d), o método montessoriano, a aplicabilidade dos materiais ou meios de desenvolvimentos é dividida em três momentos, que são:

Num primeiro momento, a criança tem a liberdade de explorar o material através do manuseio, o toque, a visão, da sensação interior em vários níveis de realização, ocasionada pela liberdade de escolha, assistida e respeitada pelo adulto, que levará o educando ao uso do material com ordem e carinho.

Já no segundo, a criança conhece o material, está livre para experimentar novas descobertas, buscando levantar hipóteses, novos resultados exercitando sua inteligência.

E, na terceira etapa, a criança que atingiu todo o processo de desenvolvimento no material escolhido, após vencer as etapas iniciais, estará livre para alcançar níveis mais difíceis e complexos.

O processo de compreensão dos meios de desenvolvimento é evolutivo, ao término do trabalho com certo material, ele é trocado por outro mais avançado e com um nível mais elevado com dificuldades a vencer, incluindo também trabalhos coletivos, onde a criança aprende a trabalhar em grupo com mais naturalidade, respeitando o tempo do amigo e assim exercitam a inteiração social.

Consequentemente, o educando aprende observando outra criança trabalhar, momento em que exercita a observação, a paciência, fica atenta aos erros e acertos e, muitas vezes, sente vontade a trabalhar junto, levantando suas expectativas e ideias, para que juntos conquistem as metas. Assim, as crianças se ajudam e se tornam colaboradoras nas descobertas.

4. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: DIÁLOGO SOBRE A TEORIA MONTESSORIANA

Esta área da ciência investiga e interpreta as relações entre os seres humanos e seus contextos de desenvolvimento, bem como os processos de mudança pelos quais o ser humano percorre desde a concepção até a morte.

Jean Piaget foi um percursor da “revolução cognitiva” atual, com ênfase nos processos mentais. Seu método clínico combinava observação com questionamento flexível, considerando as crianças seres ativos em crescimento. Para o autor, as crianças possuem seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento cognitivo, como produto dos esforços para compreender e atuar sobre o mundo. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Maria Montessori tornou-se uma pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. "Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições". (ABEM, 2017, s/p).

A partir do século XIX, quando Itard[7] estudou o caso do menino Victor de Aveyron[8] , os esforços para a compreensão do desenvolvimento das crianças, gradualmente expandiu para os estudos durante todo o ciclo vital. Montessori (1965) enfatiza que de acordo com o caso citado acima, crianças em um ambiente repressor e/ou a falha na socialização, podem apresentar distorções na personalidade e sintomas físicos.

Com o passar do tempo, o desenvolvimento humano como base científica teve sua consolidação com o surgimento da psicologia no século XX, tendo ainda como base principal os conhecimentos da biologia e filosofia, além da sociologia, antropologia, estudos da família, educação e medicina. Esse conjunto de disciplinas torna o estudo do desenvolvimento humano extremamente complexo devido às diversas influências. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

[7] Jean MarcGaspardItard (1774-1838), Médico e psiquiatra francês nascido na cidade provençal de Oraison, ganhou destaque na história da psiquiatria francesa do século XIX.

[8] Victor de Aveyron (aproximadamente1788 - 1828), uma criança encontrada em uma floresta na França em 1798, sendo adotado então pelo educador francês Jean Marc GaspardItard e considerada uma criança “selvagem”.

Já na perspectiva cognitiva, as preocupações são com os processos de pensamento e com o comportamento que reflete tais processos. Prioriza o olhar sobre a evolução no surgimento das capacidades de pensar e compreender, sendo um campo de estudo da neurociência e psicologia focada no desenvolvimento da criança em termos de processamento de informações, recursos conceituais, habilidade perceptiva, a aprendizagem de línguas e outros aspectos do desenvolvimento do cérebro em relação ao ponto de vista de um adulto. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

A pesquisadora (1965) destaca que um ambiente educador influencia no desenvolvimento infantil e na independência da criança, contribuindo assim para a expansão das potencialidades humanas.

Em seus estudos, a autora menciona que o primeiro período da vida da criança é o da adaptação ao ambiente ao seu redor: “Ao nascer, a criança liberta-se de uma prisão, representada pelo ventre materno, e torna-se independente das funções da mãe. O recém-nascido é dotado do estímulo, da necessidade de afrontar o ambiente e absorvê-lo”. (MONTESSORI, 1949, p.75).

Montessori (1949) observou metodicamente e com cuidado o desenvolvimento de 0 a 6 anos da criança, sendo ele a essência na formação do caráter do indivíduo, propondo a análise de características comuns a certas etapas do desenvolvimento do bebê ao adulto, denominando-as de “períodos sensíveis”.

Assim, na etapa de 0 a 6 anos, Montessori (1949) observou que a criança passa a primeira fase da “mente absorvente” ainda inconsciente (de 0 a 3 anos). De 3 a 6 anos, está na transição para atingir o período de mente absorvente consciente, sendo nomeado de primeiro estágio do desenvolvimento, adquirindo habilidades motoras, desenvolvimento da linguagem sem a instrução formal, repetição e a manipulação do ambiente de maneira crítica para o desenvolvimento da concentração e independência.

Essa classificação justifica a organização das diferentes idades nos agrupamentos, baseada nesses períodos sensíveis, sendo proposta as classes de 0 a 3 anos, 3 a 6 anos, 6 a 9 anos, 9 a 12 anos e assim por diante.

No segundo estágio do desenvolvimento, a escritora (1949) classifica o período de 6 aos 12 anos como aquele de transformações físicas e imaginárias (chave do aprendizado), aumento da sabedoria sobre o mundo e a importância do

grupo social. Nesse momento, há a necessidade de transcender os limites da família e o senso moral e de justiça.

Logo, percebe-se similaridade nos estudos de Jean Piaget e Maria Montessori, possivelmente pela convivência entre ambos[9] . Um dos aspectos em comum, por exemplo, foi a observação de que as mudanças no desenvolvimento são mais evidentes na infância, mas continuam ocorrendo durante toda a vida e podem acontecer na esfera biológica, psicológica ou social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto educacional no Brasil e no mundo, nota-se que os desafios e as exigências para as escolas e educadores permanecem vastos. Esse contexto configura apenas o início das pesquisas e das contribuições da renomada médica e educadora Maria Montessori como influência para os estudos sobre o desenvolvimento humano.

O objetivo principal deste trabalho acadêmico foi investigar como os pilares do sistema montessoriano contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Considerando o objetivo proposto pelo trabalho e a relevância do tema para a comunidade escolar, percebemos a necessidade de maiores estudos e pesquisas sobre a ampla bibliografia e filosofia proposta por Maria Montessori, que vão além do âmbito escolar, permeando pela condução humanista da autora que busca levar a criança perceber seu lugar no universo, a respeitar e valorizar a vida e a cultura e agir com responsabilidade social.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo são realizados por pesquisadores renomados até os dias de hoje. Porém Maria Montessori, em meados de 1950, já mencionava que a criança é capaz de desenvolver-se e adquirir independência e maturidade a partir do uso dos materiais concretos, sendo o professor o mediador desse processo e não o ator principal da construção do conhecimento do educando.

Destarte, Montessori nos faz refletir sobre o aprendizado com base na experiência do dia a dia, com os “exercícios da vida prática”, que levam a uma ordenação dos movimentos, responsabilidade e autonomia. Por isso, há os materiais

[9] Jean Piaget: foi aluno de curso de treinamento montessoriano e posteriormente presidiu a Associação Montessori na Suiça.

concretos, um ambiente preparado e educadores com formação adequada para que os alunos possam desenvolver as atividades de uma forma criativa e estimulante, propondo novos desafios a cada etapa vencida, o que é essencial para o desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABEM**. Associação brasileira de educação montessoriana**. Disponível em: <http:// http://www.montessoribrasil.com.br/#!0>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ALMEIDA, Talita de**. Função do Material Montessori** – Compilação de Textos – Série Metodologia. Rio de Janeiro: Presence, s/d.

AUSTRÁLIA, Montessori. **Disponível em**: <http://montessori.org.au/montessori/biography.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FARIA, Ana Carolina Evangelista. et al. Método Montessoriano: A Importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade** Metodista Granbery. Jan./Jun. 2012, n.12. Disponível em:<<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LAR MONTESSORI. Disponível em: <http://larmontessori.com>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Educação para um novo mundo**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga.São Paulo: Comenius, 2015.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Mente Absorvente**. Tradução de Pedro da Silveira. S. Cristóvão: Portugália, 1949.

_____, Mario. **Educação para o desenvolvimento humano: para entender Montessori.** Tradução LeonoraCorsino. Rio de Janeiro: OBRAPE, (s/d.)

OMB. **Organização Montessoriana do Brasil**. Disponível em: <http://omb.org.br/educacao-montessori/maria-montessori>. Acesso em: 27 nov. 2017.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. Tradução Daniel Bueno – 8.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Massangana, 2010.

VIGOTSKI, L. S**. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VILELA, Silvio Henrique. Maria Montessori: Caminho dos Sentidos. **Revista Teias**. 2014, v.15,n.38, p.32-46. Linguagem, Formação de Leitores e cognição. Disponível em:<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465/17443 >. Acesso em: 23 nov. 2017.

JOGOS MATEMÁTICOS NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 1950 A1970.

Juliana Stascovian [1]
Laura Isabel Marques V. de Almeida [2]

RESUMO

Este trabalho refere-se à Pesquisa de Mestrado em desenvolvimento e tem como objeto de estudo os Manuais Pedagógicos: “Metodologia da Matemática” (1954) de Irene de Albuquerque, “Matemática na Escola Primária” (1962) guia do Ministério da Educação e Cultura, “Metodologia do Ensino Primário – A Escola Viva” (1965) Afro do Amaral Fontoura e “Explorando a Matemática na Escola Primária” de Magdalena Pinho del Valle.As obras brasileiras foram elaboradas e dirigidas aos professores da Escola Primária no período delimitado, com a finalidade de oferecer apoio didático e pedagógico, rompendo com uma metodologia tradicional de ensino, destacando os jogos matemáticos como importante recurso e estratégia de ensino para mediar o processo de construção e assimilação dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Ensino de Matemática; Escola Primária.

ABSTRACT

This work refers to the Master's Research in Development, having as scope the Pedagogical Manuals: "Methodology of Mathematics" (1954) by Irene de Albuquerque, "Mathematics in Primary School" (1962), Ministry of Education and Culture, Methodology of Primary Education - A Escola Viva "(1965) Afro doAmaralFontoura and" Exploring Mathematics in Primary School "of Magdalena Pinho del Valle. The Brazilian works were elaborated and directed to the primary school teachers of the period, with the purpose of offering didactic and pedagogical support, breaking with a traditional methodology of teaching, highlighting the mathematical games as an important resource and teaching strategy to mediate the construction process and assimilation of mathematical concepts.

Keywords: Mathematical games; Mathematics Teaching; Primary school.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos que tomam como fonte de pesquisa os Manuais Pedagógicos ganharam corpo e se diversificaram durante a trajetória da educação brasileira. Nesta perspectiva destacam-se pesquisas que investigamos recursos e estratégias de ensino que muitos professores ao longo da carreira docente utilizavam e ainda utilizam para ensinar os conteúdos de Matemática.As obras analisadas destacam

1 Pedagoga, mestranda da universidade de Cuiabá.
2 Pedagoga, professora doutora do programa de pós-graduação do mestrado em ensino da universidade de Cuiabá.

atividades que dinamizam a prática docente e possibilitam rever as concepções de ensino e aprendizagem presentes no cotidiano da sala de aula, bem como os conceitos matemáticos vigentes na cultura escolar de outros tempos. Conhecer como esses conceitos eram assimilados torna-se essencial para compreendermos a forma como o professor trabalhava os conteúdos matemáticos possibilitando uma aprendizagem mais real e significativa para o aluno.

Nosso intento é analisar os Manuais Pedagógicos buscando compreender como os autores tratavam os conceitos matemáticos e de que forma contribuíram para a formação de professores da Escola Primária[3] (hoje denominado Anos Iniciais), estabelecendo uma correlação entre os conteúdos previstos nas prescrições oficiais para cada ano escolar e a possibilidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio dos jogos apresentados nos quatro manuais que circularam nas escolas públicas brasileiras.

As obras ainda destacam autores renomados da época que contribuíram para mediar e facilitar o ensino dos conceitos matemáticos e foram publicados por editoras distintas no período de 1950 a 1970, favorecendo o processo educacional. Neste sentido, produzir fatos históricos relativos à contextualização da produção didática em seu tempo de elaboração, torna-se relevante para compreendermos a cultura escolar vigente, considerando os saberes matemáticos constituídos ao longo dos anos na disciplina de Matemática e a metodologia utilizada pelo professor na sala de aula.

No período delimitado da pesquisa, simultaneamente acontece na educação brasileira um marco significativo em termos de avanços legais que se refere à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61, dando inicio a um período de novas perspectivas. Com a promulgação da Lei, o documento regulariza o sistema de ensino existindo ainda a premência de adequações, que posteriormente foram contempladas na Lei 5692/71.

Com a necessidade de alinhamento dos conteúdos curriculares e as exigências dessa nova realidade, surge no mercado escolar os Manuais Pedagógicos como coadjuvantes do trabalho docente. Desde os primeiros sinais do

[3] Neste estudo utilizamos o termo “Escola Primária” - nomenclatura utilizada na legislação e documentos oficiais do período delimitado que hoje denominamos de Anos Iniciais.

movimento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932” [4] já se fomentava ideias de mudanças da escola tradicional e nesse contexto os recursos como os jogos matemáticos emergem como uma nova metodologia significativa,preocupando-se com o espaço e o tempo de execução das atividades destinadas aos alunos em sala de aula.

Com essas mudanças no cenário educacional, torna-se necessário construir materiais alternativos que possam ser utilizados como recurso pedagógico para auxiliar o trabalho do professor. Posteriormente, há mudança de postura e atitude desse profissional frente às ações educativas, devendo acrescentar ao planejamento conexões entre a teoria e a prática promovendo a aprendizagem de forma atraente, prazerosa e significativa de modo a estimular o raciocínio lógico, e ao mesmo tempo,facilitar o processo de aprendizagem do aluno, a partir do manuseio dos jogos.

Chervel (1990) nos seus estudos afirma que a escola com seu sistema educacional institucionalizado tem potencial para a produção de saberes específicos que refletem sobre a sociedade. Nesta perspectiva a história das disciplinas escolares tem lugar essencial e existe um poder criativo na escola, pois esta não reproduz na íntegra um saber, existem fatores que influenciam como, por exemplo, a metodologia eleita pelo docente.

Neste contexto, o professor que ministrou aulas de Matemática em tempos diferentes fez uso dos Manuais Pedagógicos para ensinar os conteúdos aos alunos, selecionando os materiais adequados, proporcionando momentos de diálogos e trocas de experiências entre os pares, ampliando entre outros fatores,o conhecimento que por sua vez ultrapassava a formação meramente científica do indivíduo enquanto estudante.

A respeito dos Manuais e do livro didático Valente (2009), destaca:

[4] O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O objetivo do manifesto era de ter uma educação voltada para todos sem discriminação de classe social.

> O livro didático de matemática de outros tempos revela-se como importante meio para a pesquisa da história da educação matemática. Rompendo com a análise estritamente interna dos conteúdos matemáticos desses livros, o historiador da educação matemática buscará enredá-lo numa teia de significados, de modo a que ele possa ser visto e analisado em toda a complexidade que apresenta qualquer objeto cultural. Nessa teia estão presentes múltiplos elementos. Da concepção da obra pelos autores, passando pelo processo de como foi produzido e sofreu a ação das casas editoriais, chegando às mãos de alunos e professores e sendo utilizado por eles, o livro didático de matemática poderá revelar inclusive, heranças de práticas pedagógicas do ensino de matemática, presentes em nosso cotidiano escolar hoje (VALENTE, 2008, p.159-160).

A importância do estudo está especificamente em conhecer os Manuais Pedagógicos que circularam em diferentes épocas e apresentam diversas similaridades e seguem os mesmos padrões, sendo denominado por Chervel (1990) como “vulgata” que segundo o autor, um manual já divulgado, atreve-se a trazer uma inovação, criando assim, uma nova vulgata em lugar da anterior e deste modo, repetindo-se este padrão (CHERVEL, 1990).

2 . OS MANUAIS PEDAGÓGICOS

Ainda são escassas as pesquisas envolvendo a análise de Manuais Pedagógicos que contribuíam para a formação dos conceitos matemáticos na Escola Primária e principalmente com a formação docente. Porém, considera-se um estudo necessário,tendo em vista que esses livros orientavam o trabalho pedagógico em sala de aula e também contribuem para a historiografia da Educação Matemática no país. Corrêa (2000) afirma que:

> A utilização do livro escolar, na perspectiva aqui defendida, contribui para avançar na direção da pesquisa sobre a instituição escolar, no que diz respeito também à circulação e ao uso dos materiais de ensino em seu interior e estabelecer relações entre estes e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar, a didática e metodologia de ensino, no sentido de entendê-las através das práticas escolares, meios de seus desdobramentos concretos nessa instituição (CORRÊA, 2000, p. 12-13).

A autora ainda se refere ao livro escolar como uma ferramenta inerente a cultura escolar:

> O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a "mediação" 7 que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social (CORRÊA, 2000, p.19).

Neste sentido, os Manuais Pedagógicos tem sua importância no ensino e também na construção da identidade docente, além de facilitar a aprendizagem e dar suporte ao ensino (CHOPPIN, 2002). No entanto, nossa investigação pauta-se na possibilidade de compreender como os Manuais Pedagógicos considerados contemporâneos a sua época, destacam os recursos e quais jogos matemáticos são apresentados ao professor da escola primária, como os conteúdos são aplicados e as possibilidades de explorar conceitualmente e matematicamente o material, considerando o espaço, o tempo, o espírito de competição saudável e acima de tudo, se a Matemática é concebida ou não, como uma disciplina rígida, difícil e desconexa com a realidade do aluno.

2.1. Os jogos matemáticos presente nos manuais pedagógicos

O Guia "Matemática na Escola Primária" editado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1962 disponibiliza nas palavras do Ministro da Educação e Cultura, Darcy Ribeiro, um Programa de Emergência para munir o professor brasileiro que muitas vezes não recebia instrução para auxiliar a função de formar cidadãos. Neste Manual, desde a Introdução ressalta-se a importância dos jogos aliado aos conteúdos, tornando a aprendizagem mais significativa e interessante aos alunos. Em relação ao planejamento, cada unidade refere-se especificamente a etapa subjacente de ensino e destaca uma unidade específica dirigida aos jogos considerados relevantes para a aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados.

Albuquerque (1954) na sua obra destaca o ensino de Matemática:

> A Matemática, como outras disciplinas, exige um treino especial, que precisa ser dado por exercícios sistematizados de treino ou por jogos. Esse treino tem uma finalidade em si mesma e, portanto, fixa as noções a cujo aparecimento na unidade deu motivo, mas não envolve, necessariamente, problemas ou questões diretamente ligados à unidade de trabalho. Fazer problemas somente sobre feira ou sobre meios de transporte, por exemplo, se tais fossem as unidades de trabalho da classe, seria completamente sem sentido e, ao invés de despertar o interesse da criança, causaria monotonia (ALBUQUERQUE, 1954, p. 18).

Irene de Albuquerque (1954/1958), professora e autora de diversas obras direcionadas ao Magistério, também faz alusões sobre o ensino de Matemática e ressalta na contracapa de seu livro “Jogos e Recreações Matemáticas” (1958b) que o professor precisa adquirir diversos meios para ensinar a Matemática, tornando-a interessante e facilitar o trabalho docente. Nas palavras da autora:

> É preciso lançar mão de recursos que torne simples, atraente e vivo o ensino da Matemática. Contar coisas, ao invés de enunciar números de 1 a 100; medir extensões com um metro ou uma fita métrica, ao invés de papaguear uma lista de múltiplos e submúltiplos, usados ou não. A criança gosta de ver, pegar, sentir as coisas. Quantos mais nós apelamos para os seus sentidos, melhor é a aprendizagem. Usar objetos do mundo real, desenhos, massa plástica, papel e tesoura, etc., ajudam muitos mais que longas explicações ou infindas decorações. Apelar mais para o raciocínio e a evidência do que para a memória, é o papel do professor. A objetivação da aprendizagem é de grande valor para o seu êxito (ALBUQUERQUE, 1954, p. 11).

Neste sentido concordamos com Valle (1970), quando esclarece que existem três tipos de materiais que podem ser aplicados no ensino da Matemática: exploratório, pictórico e o simbólico. No exploratório, enfatiza a observação e experimentação, todos os objetos do meio podem ser considerados: objetos da sala de aula, instrumentos de medida, círculos recortados e outros que servem para estimular o pensamento e a descoberta, leva à memorização e pode expandir as ideias matemáticas;

O pictórico refere-se às figuras, retratos, gráficos, filmes. Elementos visuais que podem conter animais, objetos ou ideias que não são possíveis de concretizar e também, por exemplo, cubos com diferentes tamanhos e mesma massa para compreensão do conceito de peso, propiciando o aprofundamento em aritmética; Os simbólicos são os livros, jornais, revistas ou catálogos visando expandir os conceitos

estudados. São citados como materiais úteis ao ensino de Matemática: palitos, botões, cartaz valor lugar, ábaco, linha numerada, metro quadrado em papel, régua, calendário, relógio, balança, moedas, termômetro, cartaz com figuras geométricas planas e quadro de frações.

Neste contexto, o ensino da Matemática para crianças da escola primária deve partir de situações que sejam familiares e tenha relações e serventia para o contexto social. Todo professor deve observar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos e proporcionar experiências concretas orientadas para que a aprendizagem se efetive, devendo ser aplicada no cotidiano, favorecendo a apropriação de conhecimentos.

Nos Manuais Pedagógicos, os autores das obras analisadas apontam uma variedade de jogos semelhantes e materiais alternativos que podem ser utilizados durante as aulas: rolhas, chapinhas, palitos, pauzinhos, conchas, sementes e outros, bem como recursos produzidos/disponibilizados pelo docente, por exemplo, quadro de pregas, flanelógrafo, ábaco, demonstradores das etapas de cálculos e de frações, fitas métricas, balanças, livros e relógios (MARCOZZI; DORNELLES, RÊGO, 1968, p.215).

Segundo as orientações, os recursos didáticos são utilizados para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos e fixar os conteúdos.Os autores ainda salientam que praticar a aprendizagem, equipara-se ao realizar exercícios escritos com motivação lúdica. Dessa forma, alia-se o prazer do jogo didático, ao saber e ao esforço mental.

Para que o professor obtenha sucesso na atividade é preciso que todos os alunos estejam ativamente envolvidos, mesmo que não seja a sua vez de jogar e que diversos alunos estejam jogando simultaneamente, não alongar-se mais que 20 a 30 minutos. Os jogos podem ser dirigidos de forma individual ou coletiva, onde todos se empenham para atingir um único objetivo (ALBUQUERQUE, 1954).

3. OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS

Os Manuais Pedagógicos apresentam uma variedade de jogos e apontam alguns caminhos que possibilitam a utilização dos jogos como estímulo ao processo de ensinar e aprender Matemática, proporcionando ao aluno um ambiente mais

prazeroso e motivador. As obras evidenciam que mesmo em contextos diferentes, ensinar Matemática por meio de atividades diferenciadas requer do professor atitudes que estimulem o raciocínio lógico da criança, o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Enfatiza a importância dos jogos como uma metodologia de ensino aplicada que aliada aos conceitos teóricos como forma de dinamizar o conteúdo, contribui sobremaneira para a compreensão dos conceitos matemáticos. Percebe-se que ao jogar e aprender de forma atrativa, a criança utiliza vários conceitos matemáticos, estabelecendo uma relação com o conteúdo sistematizado pelo professor durante as aulas. O jogo quando previamente planejado e orientado torna-se uma ferramenta pedagógica eficaz para construção do conhecimento matemático, destacados a seguir:

No jogo “Corrida”, explicitado por Albuquerque (1954) pode utilizar qualquer objeto ou brinquedo. É um jogo que pode ser confeccionado na cartolina onde são desenhadas as pistas que podem ter formas retangulares ou circulares, destacando a “a saída” para o início do jogo e posicionando os objetos de acordo com a cor selecionada. Cada equipe recebe cartões numerados e com uma operação matemática, em todos os cartões as operações são de equivalente grau de dificuldade. O professor chama ao quadro um aluno de cada equipe por vez, por exemplo, todos os alunos que tiverem com o cartão de número 1 vão ao quadro negro para realizar ao mesmo tempo, o cálculo que consta no cartão, os que acertam pode avançar uma casa no tabuleiro do jogo e os que erram ficam estáticos e assim, sucessivamente, até o término dos cartões.

As vantagens do jogo “Corrida” é que os cálculos são efetuados na lousa e todos visualizam as operações efetuadas. As crianças treinam os cálculos sem equipes competindo entre si, sendo determinado um tempo curto para que todos participem. Os auxílios que os alunos de uma mesma equipe promovem entre si é tido como benéfico, quando o aluno for resolver no quadro sua conta fará individualmente e isto promove a fixação da aprendizagem. Isso é apresentado na Figura 1.

Figura 1: Corrida com Tabuleiro retangular



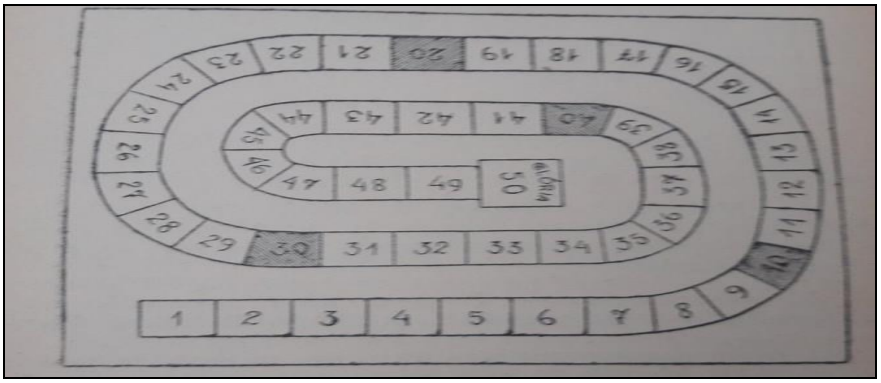
Fonte: FONTOURA, 1965, p. 243.

Para o professor o jogo é muito útil, com o mesmo circuito e os mesmos cartões podem alternar as equipes e desta forma cada criança desenvolverá atividades distintas praticando mais vezes ou pode fazer diferentes cartões empregando-o em diversos momentos durante outros conteúdos. Os exercícios dos cartões ainda podem compor exercícios a serem sistematizados no caderno logo após a conclusão do jogo.

A variação do jogo “Corrida” acontece com a construção do tabuleiro em forma de pista com várias curvas, hoje denominada de Trilha. Este recurso também recebia o nome de “Glória” que chegando ao final da pista, o ganhador gritava “glória” para expressar que havia vencido. Neste jogo, o objetivo não é apenas trabalhar com as operações matemáticas nos cartões e sim com a ideia de múltiplos. Para jogar cada participante ou equipe recebe um botão, tampa de garrafa ou um objeto em que permita acompanhar o progresso de cada passo, conforme as instruções contidas nos cartões para completar a corrida.

Nesta opção é proposto que se utilize um dado, cada estudante joga o dado para saber quantas casas deve percorrer e marcar com seu objeto o local até onde avançou, porém, no decorrer da atividade aquele que chegar nas casas onde estão os múltiplos de dez (10, 20, 30, 40) esbarra nos ditos obstáculos e tem que voltar seis casas, o ganhador é quem chegar primeiro a casa de número 50, conforme aponta a Figura 2.

Figura 2: Jogo da Glória ou Corrida

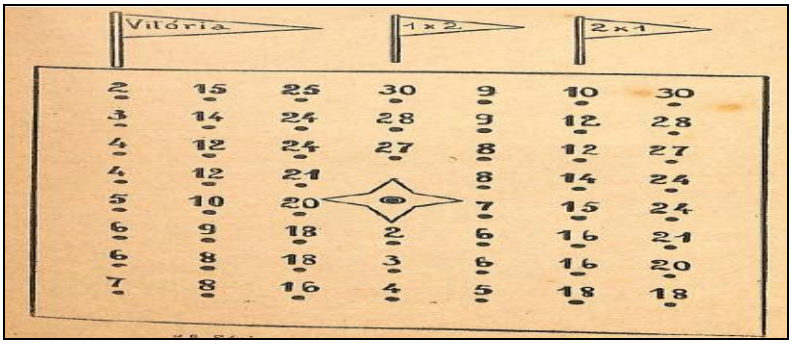


Fonte: FONTOURA, 1965, p. 241.

O “Jogo das Bandeiras” ou “Conquista das Vitórias” deve ser confeccionado em cartolina ou material que seja resistente para tornar o tabuleiro apropriado para o jogo, deve ser feito furos para colocação de palitos com as bandeirinhas de duas cores formando duas equipes diferentes que contêm operações;Existem ainda duas bandeiras maiores com a palavra vitória, uma para cada cor combinando com as equipes.

O professor pode distribuir uma bandeira por criança e após todas receberem deverão ser questionadas acerca do resultado que recebeu tendo que colocar no tabuleiro o lugar correspondente ao valor. O grupo que responder todas corretas ou que tiver o maior número de acertos tem direito a colocar a bandeira da vitória com sua cor demarcando quem ganhou; se ambos empatarem em números de bandeiras, ambos têm direito à bandeira da vitória e as que incorreram em erros devem ser empregadas em exercícios posteriores para todos.Os alunos podem ajudar na confecção das bandeiras e estas podem ser diversas desde que se o resultado seja correspondente, como no caso de 6 x 4, 4 x 6, 3 x 8, 8 x 3, 2 x 12, 1 x 24, 18 + 6, 26 – 2, 48:2, entre outros. Este material tem opções diversas de reaproveitamento para favorecer a assimilação das operações via este jogo didático, apresentado na Figura 3.

Figura 3: Jogo das Bandeiras



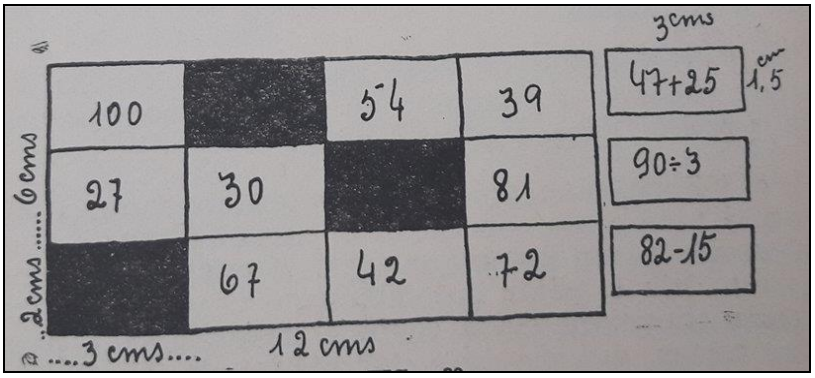
Fonte: ALBUQUERQUE, 1958a, p.115.

Atualmente “Víspora ou Loto” recebe o nome de bingo onde o professor “canta” os números sorteados e os alunos fazem a marcação com “pedras” em cartelas que pode ser facilmente confeccionadas e o tempo aplicado é curto. Se confeccionar cartões com os mesmos valores numéricos torna-se interessante usar uma cor única para facilitar o acompanhamento de alunos que tenham as mesmas sequências no momento da conferência, lembrando sempre, deixar as cores iguais distribuídas de forma afastada na sala, assim também terão vários que ficarão em 1º lugar, em 2º e daí em diante até finalizar o jogo.

Os Manuais Pedagógicos compreendidos, entre os anos de 1950 a 1970, trazem nas edições a nomenclatura utilizada no período de sua edição e circulação. Neste período, de acordo com a legislação vigente denomina-se “Escola Primária” e consequentemente as turmas denominadas de 1ª série e assim sucessivamente.

Na 1ª série trabalha-se com o jogo “Víspora” e exploram-se os conceitos de composição e decomposição de algarismos. Ao sortear o número, o professor dirá o valor decomposto, como “6 dezenas e quatro unidades” para 64, os alunos que souberem levantam a mão e falam o número correspondente, se estiver correto é escrito na lousa. Todos que tem o resultado poderão marcá-lo nas cartelas. Esse mesmo material pode ser empregado como resultado de cálculos com as quatro operações, conforme apresenta a Figura 4.

Figura 4: Víspora ou Loto



Fonte: FONTOURA, 1965, p. 253.

Uma variação possível da "Víspora" a ser aplicada em outra série refere-se ao professor "cantando" o número, mas o aluno deverá marcar o dobro ou a metade conforme a indicação dada. Se houver um planejamento, as mesmas fichas utilizadas na 1ª série servem a uma turma de 2ª série e assim sucessivamente. Basta analisar os valores que constarão nas "pedras" a serem sorteadas em combinação com as cartelas propostas para este bingo. Para a 3ª série a indicação é usar além de unidade, dezena e centena, a classe dos milhares. Cabe ao professor adequar as cartelas e estender a atividade às séries subsequentes.

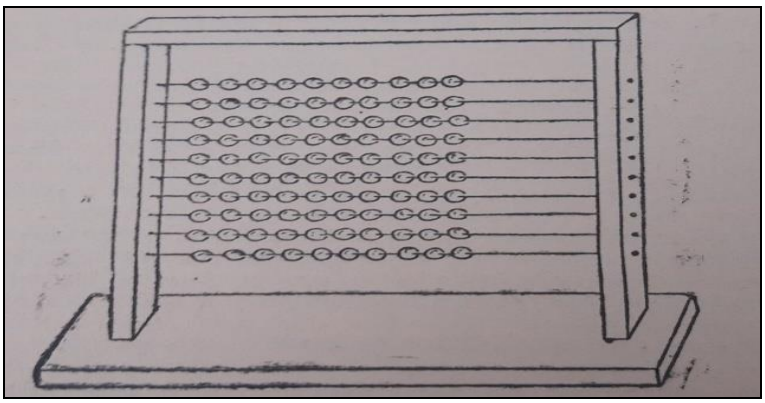
Nas 4ª e 5ª séries a proposição do jogo "Víspora" por Albuquerque (1958b) vem embasada no manual "Programa de Matemática" de 1934 que tinha como intenção delimitar o mínimo de conteúdos para cada série na escolarização primária e já preconiza a relevância do uso de jogos, inicialmente recomenda o uso do que denominou como medidas inglesas, ou seja, pés e jardas, que representa o modelo de cartão que seria adequado a esta modalidade do jogo. Ainda é indicado o uso em medidas agrárias, de volume ou outras. Interessante lembrar que as conversões necessárias entre diferentes sistemas de medidas podem necessitar do uso de arredondamentos, ou seja, a criança começa a ampliar o conceito de "aproximadamente". Outro destaque importante que os autores trazem são as formas de contagem, conservação, seriação e sequenciação dos números.

Nos Manuais Pedagógicos constata-se mesmo que implicitamente, a História da Matemática. Os autores das referidas obras a concebem como um recurso essencial para o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando ao professor manifestar de forma peculiar às compreensões dos conceitos matemáticos, situando temporalmente e espacialmente as situações problemas.

Destacam ainda que a História da Matemática surge a partir da necessidade humana em relação a forma de se organizar em relação as coisas e objetos a sua volta. Neste contexto, os conceitos de número, contagem, representação numérica emergem contribuindo para a construção do primeiro instrumento que acompanhou a evolução da Matemática se mantendo até os dias atuais -o “Ábaco”, destacado na Figura 5.

Denominado por Fontoura (1965), como “Bolário” e na cultura asiática, conhecido como “Soroban”. O surgimento deste recurso pedagógico em diversos povos e distintas regiões do planeta se efetiva após a percepção que a contagem empregando os dedos atendia a pequenas demandas de quantidade e que empregar marcas em objetos ou um conjunto de pedras era um processo inviável (GODOI, 2015).

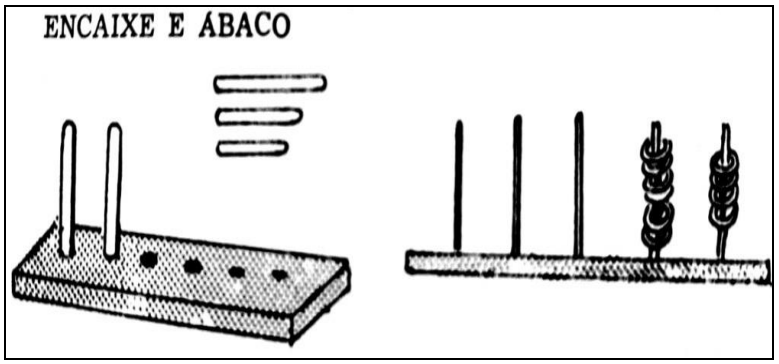
Figura 5: Ábaco ou Bolário



Fonte: FONTOURA, 1965, p. 238.

Uma variação ao tradicional uso do “Ábaco” para efetuar as operações facilitando a compreensão do Sistema de Numeração Decimal descrita por Valle (1970) seria usar bastões de tamanhos diferentes para desenvolver a relação “maior do que”, solicitando ao aluno que encaixe de modo organizado do menor para o maior ou do maior para o menor, apresentado na Figura 6. Outra sugestão seria a construção de “Ábacos” individuais pelos próprios estudantes ocupam-se tampas de caixas de sapatos com uma, duas ou mais fileiras com 10 contas colocadas em uma linha do tipo barbante ou elástico preso nas laterais.

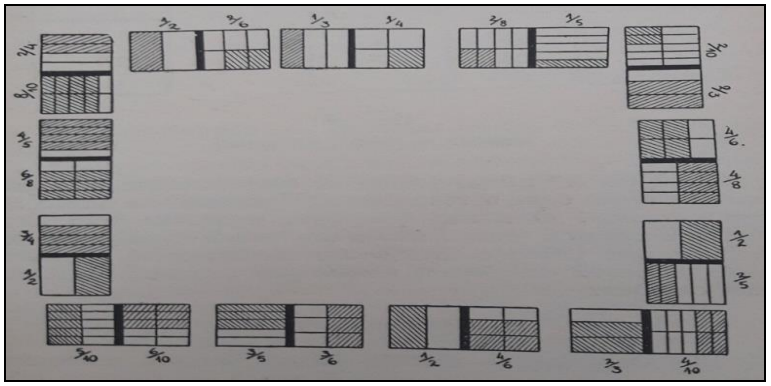
Figura 6: Hastes de tamanhos diferentes no Ábaco



Fonte: VALLE, 1970, p. 138.

Já o “Dominó de Frações” segue o mesmo modo das regras clássicas do dominó comum e possibilita o trabalho com a representação do desenho da fração como partes de um inteiro e também sua apresentação numérica favorece a exploração da leitura correta de uma fração e o reconhecimento de frações equivalentes. Além de ser jogo em que se aplicam aos mais diversos conteúdos ministrados em aula de forma lúdica, os recursos que se utilizam de dominós são de fácil confecção, destacado na Figura 7.

Figura 7: Dominó de Frações

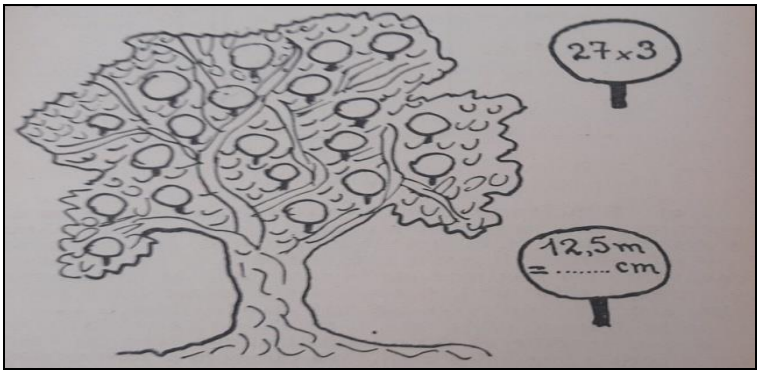


Fonte: FONTOURA, 1965, p. 252.

No jogo “Colheita de Frutas” é possível usar duas diversidades de frutas para separar a classe em dois grupos, desde que tenha a representação de árvore frutífera e seja possível fixar uma fruta com um cálculo no verso, há alternativa de cálculos com as quatro operações básicas e também com

conversões no sistema métrico, bem como outro conteúdo que o docente veja a necessidade de praticar. Se o aluno do grupo acertar fica com a fruta, em caso de não obter êxito, devolve; sagra-se vencedor a equipe com mais frutas “colhidas”, apontado na Figura 8.

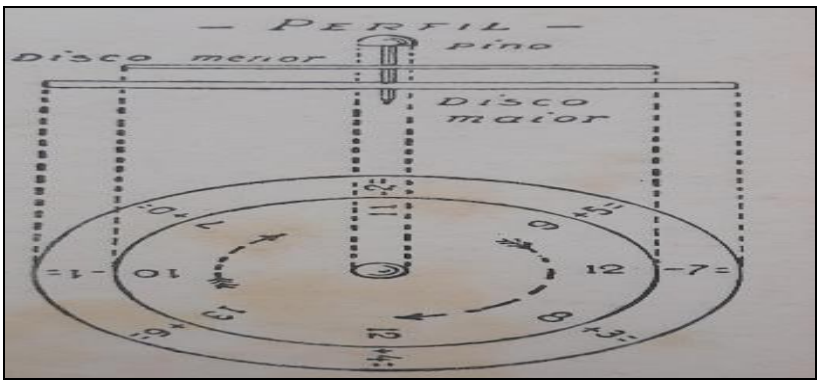
Figura 8: Colheita de Frutas



Fonte: FONTOURA, 1965, p. 246.

O material a ser confeccionado para o “Calculador” é composto por dois círculos de cartolina circuncêntricos com diâmetros 9 e 7 cm, ambos divididos em oito partes que constarão de cálculos observando que cada uma das parcelas de uma adição ficará em um círculo distinto. Destra forma será possível efetuar até 64 operações girando o círculo, tal qual o modelo apresentado na Figura 9.

Figura 9: Calculador

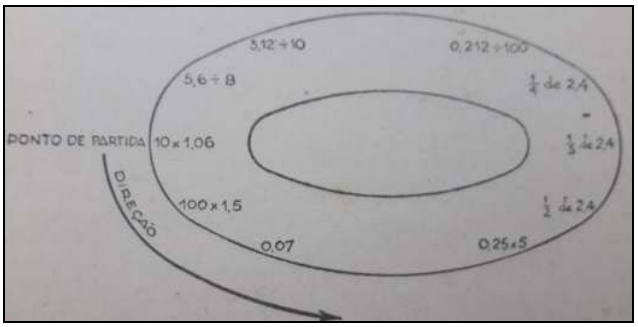


Fonte: BRASIL, 1962, p.61.

Para a “Corrida Decimal” é traçada na lousa uma pista de corrida com obstáculos que são operações envolvendo números decimais, um aluno será

convidado para ir responder os desafios corretamente no menor tempo possível. O tempo será cronometrado por outro estudante e um terceiro colega deverá ocupar o ofício de fiscal conferindo as repostas dadas pelo competidor. Quem fizer o percurso, conforme a Figura 10 em menor tempo será declarado campeão. Uma transformação desta ideia pode ser feita ao substituir os decimais por cálculos envolvendo porcentagens e visando maior espírito de competitividade mais emocionante, dois estudantes podem realizar a corrida ao mesmo tempo em duas pistas distintas, porém com operações de mesmo nível de dificuldade.

Figura 10: Corrida Decimal



Fonte: BRASIL, 1962, p. 179.

Os Manuais Pedagógicos além de fontes riquíssimas de pesquisa trazem muitas opções de jogos matemáticos e apresentam variados recursos para facilitar o trabalho docente e contribui para promover aulas interativas, onde a criança sinta-se mais próxima da Matemática, percebendo sua utilidade na vida cotidiana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os Manuais Pedagógicos pode-se perceber a relevância desses materiais para a metodologia do professor no período de 1950a 1970. Além de oferecer uma variedade de jogos alternativos que contribuem sobremaneira como processo de ensino e aprendizagem de Matemática,torna-se impossível prever a dimensão dos benefícios desses Manuais que formaram e subsidiaram tantos profissionais e mesmo nos dias atuais, muitos ainda se apóiam nestes livros pela riqueza e diversidade de detalhes para trabalhar os conceitos matemáticos.

Os Manuais Pedagógicos oriundos da realidade diferente do contexto atual, vão além dos conteúdos e constituem-se como portadores de vestígios da cultura escolar, do momento sócio, político e econômico do período que foram utilizados e produzidos no cenário educacional brasileiro.A formação de professores no período delimitado era considerada precária e as condições de acesso eram consideradas de difícil acesso. Esses materiais foram essenciais para municiar professores que ministravam aulas na escola primária e muitos que aprenderam desta forma ao longo da carreira de magistério, ainda usufruem de experiências riquíssimas, partilhando os saberes construídos no exercício da docência e ressignificando os conhecimentos adquiridos.

As análises apontam que os jogos aliados aos conteúdos de Matemática promovem grandes benefícios para a aprendizagem, possibilitando ao professor uma metodologia diferenciada e diversificada com os materiais pedagógicos. Os momentos lúdicos para a criança em fase de escolarização torna-se uma estratégia rica de ensino, devendo o professor ter ciência que ao interagir com os jogos, o ensino perde o caráter de obrigação e adquire o sentido de aprender com satisfação, complementa as lições, interage entre os pares e oportuniza trocas de aprendizagens com as crianças em condições de igualdade de idade que nesta faixa etária tem pensamentos semelhantes e linguagens afins, constituindo possibilidades de entendimento dos conteúdos sistematizados pelo professor em sala.

Fica evidenciado também que os autores tratam os conceitos matemáticos de forma dinâmica, por meio dos jogos que estimulam a criatividade, o raciocínio lógico, contribui para o trabalho em equipe e ainda favorece a agilidade no cálculo mental. Nos primeiros anos de escolarização,desde a infância é fundamental que as crianças assimilem conteúdos e se apropriem de conceitos matemáticos significativos, estabelecendo uma relação entre o que se aprende na sala de aula com a sua prática social, ampliando seu universo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Irene de. **Metodologia da Matemática.**2 ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.

_____, Irene de. **Jogos e Recreações Matemáticas**. 3ed, v 1.Rio de Janeiro: Conquista, 1958a.

_____, Irene de. **Jogos e Recreações Matemáticas**. 3ed, v 2.Rio de Janeiro: Conquista, 1958b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Matemática na Escola Primária**. Brasília: MEC, 1962.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.**Teoria e Educação.** Porto Alegre: Panonica, v.1, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação.**Pelotas, n. 11, abr. 2002, p. 5-24.
CÔRREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Campinas: **Caderno CEDES**, v. 20, n. 52, nov. 2000, p. 11-24. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em 14 jul. 2018.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Prográma de Matemática**. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1934. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115967>. Acesso em 14 jul. 2018.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Metodologia do Ensino Primário – A Escola Viva.** 13 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

GODOI, Lucas M**. História na Educação Matemática: Uma Proposta Didática com o Ábaco nos Números Inteiros.** Trabalho de Conclusão de Graduação de Licenciatura em Matemática. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134206>

MARCOZZI, Alayde M.; DORNELLES, Leny W.; RÊGO, Marion V. B. S. **Ensinando à criança – guia para o professor primário**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.

VALENTE, Wagner R. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável.**ZETETIKÉ, Cempem**– FE, Unicamp, v.16, n. 30, jul./dez. 2008.

VALLE, Magdalena P. del. **Explorando a Matemática na Escola Primária**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

RELATOS

(RE) DESCOBRINDO A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Suzart Cop Guimarães[1]

APRESENTAÇÃO

O presente relato tem por objetivo compartilhar o desenvolvimento de um projeto de literatura realizado em uma escola pública de educação infantil. O projeto, que se intitula "(RE)Descobrindo a Poesia", partiu da observação de que os livros de poesia ficavam, muitas vezes, esquecidos nas estantes da sala de leitura, no entanto as crianças, quando recebidas na Sala de Leitura com leitura de poesias, apresentam olhares atentos e ouvidos sensíveis às rimas, à musicalidade, à maneira como o poeta brinca com as palavras. Esta contradição provocou a reflexão sobre qual é o lugar reservado à poesia na educação infantil. Como fruto desta reflexão desenvolvemos o projeto que oportunizou às crianças pequenas uma relação com o texto poético multifacetada.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

O projeto "(RE)Descobrindo a Poesia" foi desenvolvido e dinamizado pela sala de leitura da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), que é uma escola pública de educação infantil localizada no campus universitário na Ilha do Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta escola atende, aproximadamente, 90 crianças entre 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade e se propõe a cumprir o tripé universitário que abrange atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo que a EEI-UFRJ recebe estagiários do curso de pedagogia por meio da disciplina obrigatória Prática de Ensino da Educação Infantil que inclui a realização de 90 horas de estágio em turmas de educação infantil. Além disso, diversos outros cursos buscam a EEI-UFRJ como campo de estágio.

[1] Técnica em Assuntos Educacionais na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Mestre em Letras Vernáculas pela UFRJ (2008), Bacharel e licenciada em Letras Português-Literaturas pela UFRJ. E-mail: crisuzart29@gmail.com

A organização das turmas acontece por grupos que se dividem da seguinte maneira: grupo 1 (de 4 meses a 1 ano), grupo 2 (de 1 a 2 anos), grupo 3 (de 2 a 3 anos), grupo 4 (de 3 a 4 anos), grupo 5 (de 4 a 5 anos) e grupo 6 (de 5 a 6 anos, com admissão até 5 anos e 11 meses).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para nortear a nossa prática, recorremos a teóricos importantes no campo da linguagem, da educação e da literatura, com ênfase no gênero poesia.

No campo da linguagem, Mikhail Bakhtin (2011) é um importante suporte tendo em vista que sustenta a concepção de linguagem na qual acreditamos, considerando as dimensões éticas e estéticas e o seu caráter polifônico. O conceito bakhtiniano de alteridade nos ajuda a compreender a relação interlocutiva que se estabelece entre a criança, o texto poético e o adulto que propõe a leitura: “A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração.” (BAKHTIN, 2011, p.25).

Corsino (2006) traz importantes contribuições quando nos provoca acerca do trabalho que é feito com a linguagem na educação infantil. Para refletirmos sobre o gênero poesia, nos apoiaremos nos estudos de Paz (2012) e Morin (2005). Coelho (2000) nos ajuda a pensar na importância do texto poético no universo da literatura infantil e Reyes (2010) é um importante suporte para refletirmos sobre o (re)encontro dos bebês com o texto poético.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para entender um texto poético é preciso um olhar descomprometido com toda estrutura lógica de pensamento que regula o mundo em que vivemos, e quem melhor que uma criança pode apresentar esse olhar liberto de estigmas, desafiador de convenções? Dessa forma, o presente projeto propôs, inicialmente, estimular nas crianças o gosto pela leitura de poesias, através de uma relação lúdica entre a criança e a poesia, que pode ser multifacetada, conforme nos mostra Nelly Novaes Coelho em seu livro “Literatura infantil: teoria, análise, didática”:

> O jogo poético, além de estimular o 'olhar de descoberta' nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); termais (temperatura, calor ou frio); comportamento (dinâmicas, estáticas...).(COELHO, 2000, p.222)

É importante ressaltar que a criança já chega à escola iniciada no universo poético pelas canções de ninar, cantigas de rodas, que aprendem com seus familiares e demais pessoas que a cercam, vindas da herança deixada pela sabedoria popular. Corsino, em seu texto "Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras", ao refletir sobre o trabalho com a linguagem, na educação infantil, questiona: "No cotidiano da Educação Infantil cabem muitas cantigas e brincadeiras com as palavras. As professoras têm brincado com as palavras junto das crianças?" (2006, p.38)

Assim, a ideia foi a de "resgatar" o contato tão íntimo que a criança já tem com o texto poético e favorecer e instigar as experiências estéticas da criança com outros poemas durante os encontros de cada grupo na sala de leitura. A sala de leitura da escola atende, semanalmente, duas vezes por semana, cada um dos seis grupos que compõem a escola. O Projeto "(RE)Descobrindo a Poesia" teve a duração de um trimestre e, neste período, durante os encontros na sala de leitura, apresentávamos um texto poético seguido de uma atividade que buscasse ressignificar os sentidos produzidos pelo texto escolhido: canções de ninar, cantigas de roda, jogos simbólicos, poemas clássicos no universo da literatura infantil. O objetivo era valorizar o repertório poético que a criança já traz e ampliar este mesmo repertório a partir da leitura de poemas e autores consagrados.

As experiências literárias com os bebês foram permeadas de muitos textos poéticos e atividades que integraram o projeto. Os bebês da escola foram convidados a participar da aventura poética através das brincadeiras com as palavras, das cantigas populares, dos jogos simbólicos e dos poemas clássicos no universo da literatura infantil. Reyes, autora de *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*, aponta que "a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida" (2010, p. 33.). As palavras de Reyes ratificam a proximidade que o gênero poesia tem com a primeira infância, neste sentido o objetivo foi estreitar os laços que unem a criança à poesia.

Foram várias as aventuras literárias pelo universo da poesia mas iremos relatar algumas delas.

Através da cantiga popular “O Sapo Cururu”, os bebês do grupo 1dançaram e brincaram com figuras de carinhas de sapos (confeccionadas com cartolina) e apreciaram a ilustração de Cláudio Martins no livro *O tesouro das cantigas para crianças* organizado por Ana Maria Machado. Assim o signo “sapo” pode ser ressignificado de várias maneiras, de modo que dois bebês não conseguiam parar de olhar para a ilustração, segurando as carinhas de sapo, apontavam-nas e diziam “sapo”, “sapo”, “sapo”... Um dos bebês mostrou tanto interesse na ilustração que, se alguém fechasse o livro, ele o abria procurando a página com a imagem do sapo, o mesmo acontecia quando a professora da sala de leitura assim o fazia, seus olhinhos, fascinados, sorriam para aquela imagem.

As crianças do grupo 2 ficaram encantadas quando cantamos a cantiga “Marcha Soldado”, confeccionamos chapéus de folhas de jornais e um bebê gostou tanto do seu chapéu que mal se mexia para que ele não caísse. Ainda neste mesmo grupo, uma criança que apresentou dificuldades no período de inserção na escola, se mostrava mais tranquila nos momentos em que trazíamos as cantigas e os jogos simbólicos. Era uma maneira de trazer para ela o que lhe é familiar.

Outro momento bastante rico foi quando exploramos o jogo simbólico com os bebês dos grupos 1, 2 e 3, em momentos diferentes, “Dedo mindinho, seu vizinho...”. Levei luvas de látex e as enchi com ar, como se fossem balões. Eles queriam apertá-la, mas o que fez sucesso foi o caminho dos dedos que percorrem os bracinhos após às perguntas “Cadê o queijo que estava aqui?... Vai por aqui, vai por ali, vai por aqui...” O percurso dos dedos, atrelado às etapas do jogo e à musicalidade das palavras, despertam no bebê inúmeras sensações: o prazer antecipado expresso muitas vezes por uma gargalhada que prevê que “dedo mindinho” é só o começo das etapas que virão a seguir.

O poema “O pato”, de Vinícius de Moraes, também chamou a atenção dos bebês. Ao ouvirem a música, eles dançavam e se expressavam através de gestos, danças e falas curtas, porém não menos expressivas. Além disso, imitavam o som do pato. Com os grupos 3,4, 5 e 6; essa leitura se desdobrou na pintura de uma máscara de pato e as crianças, ao som da música, representaram o pato atrapalhado ao fazerem uma encenação proposta por elas.

A poesia “A Bailarina”, de Cecília Meireles, inspirou as crianças a apreciarem uma pequena bailarina que girava em uma caixinha de música e a brincarem com uma boneca de pano que é bailarina e tocava música enquanto mexia, delicadamente, a cabeça. A leitura deste poema foi realizada em todos os grupos. No encontro com o grupo 4, em um momento em que disputavam para chegar mais perto da bailarina, algumas meninas queriam prioridade por serem meninas, foi aí que um menino de quatro anos, com muita tranquilidade disse: “Meninos também podem fazer ballet, sabia?”. Todos concordaram que sim. A poesia de Cecília Meireles e os objetos apreciados motivaram as crianças a realizarem uma pintura de uma bailarina.

Por ser uma peculiaridade do grupo 4 o interesse pelo lobo, brincamos com as crianças com a parlenda “Seu lobo está?”. Ficaram tão animadas que repetimos muitas vezes, tantas que, para não atropelar o horário do grupo seguinte, sugeri que a professora de referência do grupo continuasse a brincadeira no pátio.

Um momento muito rico foi a leitura do poema “O relógio”, também de Vinícius de Moraes. O poema sugere um ritmo acelerado que denota a rápida passagem do tempo. Trouxemos alguns relógios para a sala e as crianças ouviram a música enquanto corriam e encenavam momentos de suas rotinas antes de chegarem à escola. Gostaram tanto que e, por unanimidade, pediam para repetirmos todas estas etapas em vários outros encontros seguintes na sala de leitura, especialmente as crianças do grupo 5, que, assim que entravam na sala, procuravam imediatamente o livro “A Arca de Noé” solicitando a leitura do poema.

Com o poema “Colar de Carolina”, de Cecília Meireles, trabalhamos, com os grupos 5 e 6, as rimas e as aliterações (repetição de fonemas idênticos no início de várias palavras no mesmo verso). Em seguida, disponibilizei vários colares diferentes um do outro pra que as crianças usassem. Eles gostaram muito e trocavam um com o outro e diziam: “Olha, o colar dela/dele”, acrescentavam o nome do amigo. Dessa maneira, o colar não era mais só de Carolina.

Estas foram só algumas das nossas aventuras literárias pelo universo da poesia neste período.

Como encerramento do projeto realizamos um chá literário com a comunidade escolar, na mesma ocasião eram que foi comemorado o 37° aniversário da escola. Foi feita uma exposição das fotos de momentos vivenciados pelas crianças nos

encontros na sala de leitura, bem como das pinturas que fizeram ao longo do projeto. Junto às fotos, em uma mesa, expomos os livros de poesia visitados pelas crianças e os poemas pelos quais demonstraram maior interesse foram impressos e pendurados ao lado da exposição das fotos e dos livros.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O projeto “(RE)Descobrindo a Poesia” ampliou as experiências estéticas com esse gênero literário,em uma relação lúdica entre a criança e a poesia,favorecendo, um olhar mais sensível para o texto poético. Assim como oportunizou a observação mais atenta às rimas construídas pelos poetas, à musicalidade do gênero, possibilitando também a exploração da oralidade e ampliação do vocabulário, entre outros conhecimentos.

Vale ressaltar que o nosso maior ganho foi incentivo pelo gosto da leitura de poesias entre todos os sujeitos envolvidos no projeto: crianças e adultos. Não foi o nosso objetivo conferir ao gênero poesia um status de superioridade sobre os outros gêneros literários. Morin, em sua obra “Amor, poesia e sabedoria” (2005) nos convida a resgatar em nós o estado poético que atribui à poesia o lugar da vida, do assombro, da beleza, do inefável, do subversivo: “Se a poesia transcende sabedoria e loucura, é necessário aspirarmos a viver o estado poético e assim evitar que o estado prosaico engula nossas vidas, necessariamente tecidas de prosa e poesia” (MORIN, 2005, p.29). O filósofo estabelece uma oposição inicial entre prosa e poesia em que, nesta, predomina a emoção e, naquela, predomina a razão. No entanto, compreende que uma só existe em função da existência da outra: “Devemos viver esta poesia que não pode espalhar-se pela vida como um todo, e isso porque, se tudo fosse poesia não haveria espaço para a prosa (...), deverá também haver prosa para que haja poesia” (MORIN, 2005, p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão foi potencializar a poesia como uma importante forma de linguagem, para que ela não ficasse esquecida nas estantes da sala de leitura. Nesse sentido, observamos que a escola é um espaço/ tempo privilegiado para a

(re)descoberta da poesia, tendo em vista que juntos pudemos experimentar todo o caráter desestabilizador da poesia, conforme nos aponta Paz em sua obra *O arco e a lira*: “a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem” (PAZ, 2012, p. 21.). Que este projeto nos conduza a muitas viagens que vão para além da poesia enquanto gênero literário, viagens para si, viagens para o outro. Que possamos ver poesia em relatos, em pessoas, em paisagens e na vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira.** In: CORSINO, Patrícia. (Org,). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados,2009, p. 49-67.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das cantigas para crianças – Volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

_____.**O tesouro das cantigas para crianças – Volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 1996.

MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2003.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. – 7 ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOVAES, Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**; [Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht] – São Paulo: Cosac Naify, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. – 1 ed. – São Paulo: Global, 2010.

A CRIAÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um relato de experiência

Daiane dos Santos Rocha Grigoli[1]
Fernanda Tagliati Vargas Dias[2]
Denise de Souza Destro[3]

APRESENTAÇÃO

A Educação Física escolar é um componente curricular que sistematiza diferentes Temas da Cultura Corporal de Movimento. Dentre eles, podemos destacar as Brincadeiras e Jogos, Danças, Ginásticas Lutas, Esportes, Práticas Corporais de Aventura, Atividades Circenses, dentre outras possibilidades. As aulas geralmente acontecem em espaços abertos, necessitando de materiais específicos para que os conteúdos sejam vivenciados pelas crianças da Educação Infantil e pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, sabemos que a aquisição de materiais pelas escolas em quantidade suficiente para as aulas desse componente curricular ainda é escassa. Dependendo do tema a ser trabalhado, necessita-se de materiais em quantidade satisfatória para que algumas aprendizagens sejam potencializadas. Além disso, o uso constante desses materiais por um grande número de alunos acaba por desgastá-los ao longo do ano letivo.

Desse modo, a confecção de brinquedos com material reciclável torna-se uma importante aliada da Educação Física, na tentativa de minimizar os efeitos negativos da falta de materiais pedagógicos para esse componente na escola.

Assim, apresentamos nesse relato de experiência, algumas ações empreendidas em nossa atuação referente à coleta de dados de nosso trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física, da Faculdade Metodista Granbery.

[1] Licenciada em Educação Física pela Faculdade Metodista Granbery – Juiz de Fora/MG.
[2] Licenciada em Educação Física pela Faculdade Metodista Granbery – Juiz de Fora/MG.
[3] Licenciada em Educação Física pela UFJF; Mestre em Educação pela UERJ; Doutoranda em Educação pela UERJ e Professora de Educação Física da rede municipal de Juiz de Fora/MG e da Faculdade Metodista Granbery/JF.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS

Desenvolvemos esse trabalho em uma escola pública estadual, localizada na região norte da cidade de Juiz de Fora/MG. O contato inicial se deu com a diretora da escola, por meio de uma carta de apresentação contendo informações sobre nosso estudo. Após consentimento da mesma, procuramos um dos professores de Educação Física da escola, que aceitou participar de nosso estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Optamos por desenvolver esse trabalho somente em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que contava, na época, com 25 alunos. A turma, em questão, foi escolhida em função de a mesma ter sido indicada pelo professor de Educação Física da escola. As aulas aconteceram às terças e sextas-feiras, no horário das 13h50 às 14h40 (50 minutos/aula), no turno da tarde, entre os meses de abril e maio de 2015.

Optamos por utilizar uma aula para a construção dos brinquedos e a outra, para utilizarmos os mesmos em atividades práticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Questões relativas ao meio ambiente têm ocupado cada vez mais o centro das discussões sociais e políticas na atualidade. A utilização em demasia dos recursos naturais do planeta, sem um planejamento inicial, tem apontado para a necessidade de se refletir a respeito da Educação Ambiental, chamando a atenção para a importância desta, no equilíbrio da vida humana.

O meio ambiente é vida; é tudo aquilo que faz parte do nosso planeta e está ligado à vida dos seres humanos (SAUVÉ, 2005). Funciona como um sistema natural, incluindo o solo, a vegetação, os fenômenos físicos, os animais, os micro-organismos, as rochas e atmosfera. Nesse sentido, é importante entendermos que nós somos parte do meio ambiente (SAUVÉ, 2005).

Na escola, se formos pensar a respeito das discussões que envolvem o meio ambiente, podemos sugerir que esse conteúdo seria de responsabilidade dos componentes curriculares Geografia e Ciências, pela sua proximidade com o tema. No entanto, faz-se necessário ampliar esse entendimento, estendendo a

responsabilidade para os demais componentes curriculares, pois todos têm relação direta com o tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a, 1997b) propõem para a escola e aos professores o tema Meio Ambiente, inserido nos Temas Transversais. Estes temas são caracterizados como um conjunto de temas sociais que devem ser contextualizados a partir da realidade que estiverem sendo trabalhados e que devem fazer parte da prática pedagógica de todos os componentes curriculares.

No caso específico dos PCN de Educação Física, podemos encontrar como um dos objetivos dessa disciplina ao se trabalhar com o meio ambiente: "perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente" (BRASIL, 1997a, p.5).

Entendemos que abordar questões acerca do meio ambiente nas aulas de Educação Física torna-se relevante, principalmente, se pensarmos em aspectos referentes à reciclagem de materiais didáticos que, muitas vezes, voltariam para a natureza, poluindo-a.

Peixoto e Azevedo (2017, p. 16) afirmam que o professor de Educação Física, ao usar as sucatas, na construção de brinquedos, "[...] pode adaptar jogos e elaborar brincadeiras diversas, promovendo experiências pedagógicas significativas". Além disso, os autores salientam que "[...] a construção conjunta de brinquedos favorece a partilha, o diálogo e a cooperação" (PEIXOTO e AZEVEDO, 2017, p. 17).

> O trabalho com sucatas distingue-se também por ser uma atividade que envolve o desempenho criativo, pois ao lidar com algo que não está pronto, a criança precisa formular hipóteses, de modo que ela alcance êxito no processo de construção. A vantagem do trabalho com esse tipo de material é que ele amplia as condições para que o aluno construa seus próprios brinquedos, levando-o a exercitar o seu potencial de criação (PEIXOTO E AZEVEDO, 2017, p. 18).

Freire (1994) apresenta alguns materiais que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física como pneus, caixas de papelão, latas, copos plásticos, sacos, bolas de meia, dentre outros.

De acordo com Pacheco et al. (2009, p. 03),

> A sucata e a brincadeira com ela podem ser fonte de transformação e tomada de consciência acerca da realidade [...] Nessa atividade lúdica construtiva, também entram limites e regras, que são ponte entre subjetividades e objetividades, são introduções ao princípio da realidade na medida em que as crianças são desafiadas a concretizarem seus projetos. (PACHECO2009, p. 03)

Como visto a utilização de materiais recicláveis ou sucata na construção de brinquedos e materiais didáticos para as aulas de Educação Física é, além de uma necessidade, uma possibilidade de trabalho pedagógico relacionado com as questões ambientais, promovendo aprendizagens diferenciadas para os discentes.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A proposta do trabalho de campo era explorar os recursos recicláveis com o intuito de construirmos diferentes brinquedos para trabalharmos temas diversos nas aulas de Educação Física escolar, para além dos tradicionais. Alguns materiais foram pedidos que os alunos trouxessem de casa, como garrafas de refrigerantes, barbantes, jornais e revistas. Os demais, nós levávamos em quantidade suficiente para que todos pudessem participar da confecção dos brinquedos.

Desse modo, ao selecionarmos os temas para construção dos brinquedos optamos por variá-los para ampliar as possibilidades pedagógicas de trabalho. Assim, escolhemos construir o martelo (Atletismo), a fita (Ginástica Rítmica), boliche, vai-e-vem e Jogo de tabuleiro (Jogos e Brincadeiras).

No primeiro encontro com a turma foi realizada uma conversa sobre o objetivo de nosso trabalho e as ações que empreenderíamos junto a eles. Aproveitamos esse momento para conversarmos sobre o meio ambiente, sua importância para o ser humano e como poderíamos com pequenos gestos amenizar os desperdícios dos recursos naturais nos dias atuais.

Ficou acordado que os alunos tentariam arrumar os materiais recicláveis para que pudéssemos construir os brinquedos. Passamos a lista de materiais que precisaríamos e as datas nas quais seriam usados. Nós também levaríamos alguns materiais para que aqueles que não conseguissem levar, não ficassem de fora das atividades propostas.

No encontro seguinte, confeccionamos o Martelo, implemento do esporte Atletismo. Apresentamos um pequeno vídeo sobre o lançamento do martelo e passamos a confeccioná-lo (Figura 1).

Figura 1: Construção dos martelos



Fonte: Acervo pessoal**.**

Para a construção do martelo foi utilizado meia, jornal, sacola plástica e fita adesiva. Assim, iniciou-se o passo a passo, onde todos acompanharam e cada um fez o seu. Aqueles que apresentaram dificuldade foram sendo auxiliados por nós e por alguns dos colegas que conseguiram fazer mais rapidamente.

O processo da construção do Martelo foi mais demorado que o previsto, consumindo os 50 minutos da aula. Ficou combinado que na próxima aula confeccionaríamos um objeto da Ginástica Rítmica – fita – e que brincaríamos com o martelo.

Na terceira aula confeccionamos a fita da Ginástica Rítmica. Levamos todo o material que seria utilizado para confecção desse material: palitos de churrasco (que enrolamos 2 a 2 com fita adesiva para que ficasse mais resistente, e também para cobrir a ponta que pode ser perigoso); TNT cortado em fitas de cores variadas e durex colorido. Distribuímos o material sendo que cada um escolheu sua cor de fita. Foi muito divertida e produtiva essa parte da aula, pois cada aluno pode usar a criatividade enfeitando a haste de madeira (palito de churrasco) com o durex colorido. Por último, colamos a fita em uma das extremidades do palito de churrasco Essa construção ocupou todo o horário da aula e, por esse motivo, ficou acordado

com os alunos que iríamos, na aula seguinte, experimentar as atividades com o martelo e com a fita.

Na quarta aula, os alunos exploraram as possibilidades de movimento da fita (Figura 2) e depois, mostramos alguns movimentos possíveis de serem realizados como a serpentina, espirais e lançamentos e recuperações. Com o martelo, uma das atividades era lançá-lo em direção a alguns alvos espalhados pela quadra (Figura 3).

Figura 2 – Explorando as possibilidades da Fita



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 : Derrubando as garrafas com o martelo

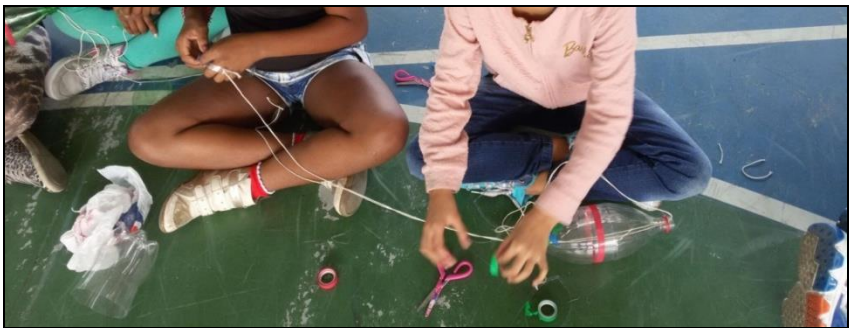


Fonte: Acervo pessoal.

Na quinta aula, confeccionamos o boliche e o vai-e-vem e depois fomos brincar com eles na quadra da escola. Utilizamos para a construção desses brinquedos: garrafas, revistas, jornal, meias velhas, algumas fitas de TNT, durex colorido e barbante. Os próprios alunos construíam seus brinquedos de acordo com suas capacidades, pedindo nossa ajuda quando necessário.

As crianças mostraram dedicação e satisfação ao aprenderem a fabricar mais um brinquedo, cada um dando seu toque especial e pessoal (Figura 4).

Figura 4 – Construção do vai-e-vem



Fonte: Acervo pessoal.

Em muitos momentos de nossa intervenção percebemos que os alunos se ajudavam mutuamente, o que foi bastante interessante, do ponto de vista pedagógico e social, pois essa atitude mostrou a cooperação entre eles.

Após a finalização da construção dos brinquedos, os alunos passavam a brincar com os mesmos (Figura 5 e Figura 6).

Figura 5– Brincando com o vai-e-vem



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 – Brincando com o boliche



Fonte: Acervo pessoal.

Como penúltima proposta de nosso trabalho, a atividade consistiria em elaborar um Jogo de Tabuleiro com casas e pinos com o tema do Meio ambiente. Confeccionamos o jogo com quatro folhas de sulfite usada, papelão, caixa de leite para fazer o dado e as tampinhas das caixinhas de leite para serem usadas como pinos. Usamos também cola, lápis, caneta hidrocor, tesoura e durex colorido (Figura 7). Após a construção da base do jogo, deixamos que ficassem à vontade para desenharem o percurso que os pinos deveriam percorrer, do jeito deles, em grupo. Percebemos que o trabalho em grupo estava promovendo troca de ideias, melhorando o convívio e o potencial criativo.

Figura 7 – Finalização do jogo de tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal.

Em nossa última intervenção tivemos uma aula prática para que os diferentes brinquedos fossem utilizados de acordo com a preferência dos alunos (Figura 8). Percebemos que os alunos ressignificaram outras formas de brincar com os brinquedos construídos, principalmente com o martelo e com a Fita. No entanto, o jogo de tabuleiro foi um dos que mais chamou a atenção dos alunos, pois ouvimos de vários deles, ter sido um dos jogos que mais gostaram (Figura 9).

Figura 8 – Brincando com os brinquedos construídos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 – Brincando com o jogo de tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com nossa experiência percebemos o quão gratificante foi essa intervenção tanto para nós quanto, principalmente, para os alunos. O envolvimento discente nas atividades de construção dos brinquedos e no momento que puderam usufruir daquilo que eles construíram foi bastante satisfatório.

Acreditamos que inúmeras são as possibilidades de construção de brinquedos e jogos através de materiais recicláveis. Além de ensinarmos o trabalho coletivo e estimularmos a criatividade de nossos alunos, também os alertamos para a necessidade da reciclagem que, hoje em dia, tem sido bastante incentivada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

FREIRE. J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

PACHECO, F. P. et al. A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do Labrinca. **Extensio**. Ano 6, n. 7, p. 1-16, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2009v6n7p1/10384>. Acesso em: 7 Jun. 2015.

PEIXOTO, Rodrigo Portal; AZEVEDO, Ivone Ouverney Santos de. Materiais alternativos nas aulas de Educação Física: possibilidades e desafios. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017, p. 15-29. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/714/pdf >. Acesso em: 25 set. 2018.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2 >. Acesso em: 21 Abr. 2015.

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO CENTRO DE AEE: PIONEIRISMO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUZ DE FORA, MG

Aline Rinco Dutra Salgado[1]
Cristina Maria Carvalho Delou[2]
Mariana Rocha Fontes[3]

APRESENTAÇÃO

O presente relato de experiência dedica-se à apresentação de um trabalho no âmbito da Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Centro em Juiz de Fora, MG.

Objetiva-se divulgar uma iniciativa pioneira, realizada junto a uma estudante com 14anos de idade, identificada com altas habilidades ou superdotação, visto que *"são poucas iniciativas que, efetivamente, buscam garantir o direito desses alunos*" (SALGADO, 2017). A referida estudante encontra-se matriculada no 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino, situada na região norte da cidade de Juiz de Fora, MG.

CARACTERIZAÇÃO DO CAEE CENTRO

O CAEE Centro, situado na região central da cidade de Juiz de Fora, MG, integra-se à estrutura organizacional da Secretaria de Educação, da Prefeitura de Juiz de Fora. A instituição é responsável por realizar o AEE às crianças e adolescentes, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas 16 creches e 36 escolas municipais que integram as regiões: Nordeste, Norte e Centro, além de algumas escolas situadas na zona rural do município.

A composição da equipe multidisciplinar que atua no CAEE Centro se dá a partir da formação acadêmica e participação nos cursos de formação continuada -

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde (Fiocruz); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia (UFF). E-MAIL: alinerinco2@gmail.com.
[2] Doutora em Educação; Psicóloga; Professora Associada (UFF). E-MAILI:cristinadelou@id.uf.br
[3] Mestre em Linguística (UFJF); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC). E-MAIL:marianarf2@gmail.com.

Educar na Diversidade e AEE - promovidos pela SE/ DPPF[4] /SAEDI[5]. Além disso, os profissionais pertencem ao quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Ensino ou foram selecionados por contrato temporário realizado pela Prefeitura de Juiz de Fora. Nesse sentido, integram a equipe, professores que atuam em Oficinas Pedagógicas, AEE, Arte, AEE em Libras, AEE de Libras, Português Libras, além de outros profissionais tais como, intérprete de Libras, assistente social, secretária e diretora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação no AEE é regulamentada por documentos oficiais tais como: as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, regulamentada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que define esses sujeitos como "aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (BRASIL, 2009, p.1) e a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, "para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2015, p.1).

Tais estudantes configuram-se como público-alvo da Educação Especial, tendo garantido o direito ao AEE como forma de suplementação curricular (BRASIL, 2009). Esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, ocorre nos CAEE's.

Teoricamente, este trabalho fundamenta-se em estudos bibliográficos, tendo como ponto de partida as concepções estabelecidas pelo Ministério da Educação e por estudiosos da Educação Especial em uma perspectiva científica (ANTIPOFF, 1984; ALENCAR, 1986; GUENTHER, 2000; VIRGOLIM, 1997; DELOU, 1987; GAMA, 2006; RENZULLI, 1982; GARDNER, 1984; WINNER, 1998),entre outros.

[4] Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
[5] Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Destaca-se o pioneirismo do CAEE Centro no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação no município. Tal fato só foi possível devido aos estudos realizados pelos profissionais ao participar do primeiro curso de extensão voltado a essa temática, por meio de uma parceria entre o CMPDI/UFF[6] e a SE/PJF.

O relato que passamos a apresentar é de uma experiência vivenciada no âmbito do CAEE Centro que teve início em outubro de 2017, quando a aluna Taís[7] foi encaminhada pela escola por apresentar suspeita de altas habilidades ou superdotação.

Em nossa primeira visita à escola, a coordenadora pedagógica, responsável pelo encaminhamento da estudante, caracterizou Taís como muito diferente dos seus pares. Isso porque ela possuía um vocabulário vasto e participava das aulas com perguntas e respostas "inusitadas", porém sempre relevantes, sendo notada como uma jovem muito criativa. Embora ela tivesse um bom relacionamento com todos os colegas de sala, ela apresentava dificuldades de realizar trabalhos em grupo (muitas vezes participava do grupo, mas fazia o trabalho individualmente) e possuía apenas uma amiga. Esses aspectos contemplavam a visão acerca da estudante de todos os professores que atuavam na turma de Tais.

Com a finalidade de apresentar um instrumento com vistas a auxiliar os profissionais no processo de identificação, utilizou-se a “Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para observação de alunos em sala de aula”. (DELOU, 2014).

Durante os atendimentos, Taís mostrou-se muito motivada a realizar quaisquer tarefas que lhe fossem propostas. A primeira delas foi a avaliação da possível rotina de atendimento, na qual o primeiro momento, o início do encontro prestigiaria a literatura, chamado de "leitura deleite"[8]. A aluna avaliou como atividade possível de ser realizada, frisando sua "empatia" por livros.

[6] Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense.
[7] Nome fictício.
[8] O termo foi cunhado pelo último programa de formação continuada de professores: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e consiste em um momento no qual realiza-se a leitura de uma obra literária pelo prazer da leitura, sem objetivos didáticos com o texto em questão.

Nesses momentos de fruição literária, foram lidos contos clássicos da literatura brasileira como "Cem anos de perdão" e " A quinta história" de Clarice Lispector; " Tangerine Girl", de Raquel de Queiroz e títulos da literatura infantil como “A pior princesa do mundo", de Anna Kemp; “O livro negro das cores", de Menena Cottin e Rosana Faria; "O menino que colecionava lugares", de Jader Jane; "O mundo inteiro", de Luiz Garton Scalon e Marla Frazee; "Minha casa azul", de Alain Serres e Edmée Cannard e outros. Com o tempo, foram incorporados a esse momento poemas de Drummond, Fernando Pessoa e Manoel de Barros, além de algumas crônicas de Luiz Fernando Veríssimo.

Taís foi muito sensível a essas leituras, envolvendo-se com a narrativa, com a estética literária, e tecendo espontaneamente comentários ao final da leitura, sempre estabelecendo comparações com a vida, com suas vivências.

O fio condutor de todo o trabalho com a aluna foi a área de Ciências. Essa escolha se deu porque a própria adolescente afirmou ter muito interesse por assuntos dessa "área do conhecimento". O primeiro projeto foi a confecção de dois brinquedos científicos (Submarino caseiro e Disco flutuante), presentes no livro: "Ensino de Ciências com Brinquedos Científicos", de Paulo Henrique Dias Menezes, Wagner da Cruz Seabra Eiras, Eloi Teixeira Cesar e Leonardo Matos Malheiros.

O envolvimento da aluna na confecção e estudo dos brinquedos foi revelador de sua capacidade criativa. Taís deu sugestões e fez adaptações na construção do submarino, pesquisou sobre o tamanho do melhor diâmetro dos furos a serem feitos na garrafa e estabeleceu conexões muito pertinentes entre a flutuação do brinquedo com a flutuação do corpo humano.

O segundo experimento exigiu o estudo das leis de Newton e, mais uma vez, Taís mostrou-se extremamente envolvida. Realizou estudos autônomos e conseguiu aplicá-los tanto ao experimento quanto a fatos do cotidiano.

A finalização desse projeto foi a apresentação de Taís, em vídeo, dos dois brinquedos construídos. A aluna mostrou a forma de construí-los e as aprendizagens que proporcionaram. Os vídeos contaram, ainda, com a interpretação da fala da aluna em Libras para que o material produzido pudesse ser veiculado no centro de atendimento atendendo aos alunos e professores surdos. A parceria com o então intérprete do centro de atendimento foi fundamental.

Uma segunda parceria fez-se necessária no desenvolvimento do trabalho com Taís, concentrado na área de biociências. A aluna sugeriu a pesquisa sobre temas como buracos negros, teorias da evolução e criação da vida na Terra, expansão do universo, distorção espaço e tempo.

A primeira tentativa nessa direção foi a de sistematização das questões em forma de uma entrevista destinada a um professor de física, doutor em ensino de Ciências. A aluna elaborou as perguntas e teve a oportunidade de escrever um e-mail endereçado ao professor Guilherme Brockinghton (Universidade Federal do ABC) convidando-o a participar do atendimento como entrevistado. O professor aceitou o convite e as questões foram enviadas a ele com antecedência.

No entanto, a entrevista não foi realizada porque no dia agendado a aluna teve problemas e não compareceu. Devido à impossibilidade de agenda do professor, foi inviável remarcar a conversa. Diante disso, a aluna foi levada a estudar, pesquisar as questões e a registrar as possíveis respostas.

O "caderno de perguntas", no qual constam as questões da aluna e as possíveis respostas, em processo de finalização, contará com a revisão de conteúdo realizada pelo professor Guilherme Brockington.

Um outro momento, foi a visita com a estudante ao Museu de História Natural da Academia, no colégio Cristo Redentor, em Juiz de Fora. O objetivo era de que ela explorasse as possibilidades de aprendizagem nesse espaço diferenciado e que as questões de seu "caderno" estivessem em pauta. Taís ficou concentrada durante as duas horas de passeio expositivo através de visita guiada ao local. Na saída, Taís expressou sua vontade de retornar para "explorar melhor o local".

Finalizado o "caderno de perguntas", a empreitada seguinte será a montagem de um jogo, uma espécie de QUIZ, com temáticas da área de biociências. As pesquisas, discussões e registros feitos por Taís na confecção do "caderno" serão tomadas como ponto de partida para o jogo. A proposta deste projeto, provinda mais uma vez da própria aluna, é a de confeccionar uma espécie de leque, no qual haverá perguntas e respostas dispostas de forma que o brincante possa abrir e selecionar uma questão. Ao respondê-la, terá a oportunidade de "conferir" a resposta, disposta logo atrás da pergunta.

Os questionamentos de Taís e a sua posição crítica frente a variados assuntos como vida escolar, currículo, papel da mulher na sociedade, surgimento da

Terra, buracos negros são sempre carregados de muita curiosidade. O seu envolvimento na realização das atividades é, de fato, significativo e peculiar.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Para além das atividades realizadas nos encontros no âmbito do AEE, o contato constante com a escola foi fundamental para que a aluna fosse, de fato, incluída em sala de aula comum, regular. Há de se considerar que ela precisa de um olhar pedagógico diferenciado, que potencialize sua capacidade criativa e desafie-a.

Em momentos de auto avaliação e de avaliação do trabalho, a aluna considerou que sua participação nos atendimentos foi relevante para sua vida escolar reconhecendo inclusive maior habilidade em trabalhar com seus pares.

Os avanços que a própria aluna cita, apresentando uma autopercepção (na autoestima, e nas relações interpessoais) diferente da que possuía quando iniciou o trabalho no CAEE Centro, são importantes e relevantes na avaliação do trabalho. Outro aspecto positivo a ser considerado foi a possibilidade de diálogo com a escola, que se mostrou atenta à aluna e às suas necessidades específicas.

Nesse sentido, vários estudiosos dessa área (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015; DELOU, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2011; GUENTHER, 2008) constatam a importância do processo de identificação,bem como a oferta do AEE aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora há uma política consolidada para a Educação Especial, que conta com salas de recursos multifuncionais e Centros de AEE. A Secretaria de Educação vem promovendo diversos cursos de formação continuada, no intuito de proporcionar aos profissionais momentos de discussão e de reflexão sobre a prática pedagógica considerando a diversidade escolar e a valorização das experiências docentes.

No entanto, torna-se relevante o desenvolvimento de estratégias para o cumprimento da Lei nº 13.627 - de 26 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o

atendimento aos educandos com altas habilidades ou superdotação, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG.

Para que se consolide o que a legislação vigente determina, faz-se necessário que as barreiras atitudinais e metodológicas sejam superadas na escola. E isso só será possível por meio de uma ação conjunta de todos os envolvidos no processo educacional, para que esse alunado, público-alvo da Educação Especial, esteja de fato incluído no Sistema Educacional Brasileiro. (SALGADO, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH ou SD. **Diário Oficial da Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2015.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista Básica de indicadores de superdotação**: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; COUTINHO, Luciana Gageiro (Org.). Psicologia e Educação: interfaces. v. 9. Niterói: Eduff, 2014. 153p. cap. 4, p. 71-93. (Série Práxis Educativa).

GUENTHER, Zenita Cunha. **CEDET-15 anos**. vol. 5. Lavras: FAEPE, 2008. Coleção Debutante.

JUIZ DE FORA. Lei nº 13.627, de 26 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento aos educandos com Altas Habilidades ou Superdotação, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, MG, 26 de dez. 2017. Disponível em:<https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis. php?id=58167>. Acesso em: 23 out. 2016.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 200-217, jul./dez. 2015.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas**

Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p.109-124, jul./set. 2011.

SALGADO, Aline Rinco Dutra. **Política Pública Municipal de Educação para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação**: proposta para Juiz de Fora – MG. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.