



SIE

XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

v. 5, 2018

ISSN: 2177-8388

 UNIVERSIDADE
FEEVALE

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR
Universidade Feevale

**XVI Seminário Internacional de Educação:
tempos e espaços de ensinar e aprender na Educação Básica**

v. 5, 2018



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2018

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR

Roberto Cardoso

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Prof. Dr. Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profa. Me. Angelita Renck Gerhardt

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. João Alcione Sganderla Figueiredo

EDITORA FEEVALE

Adriana Christ Kuczynski (Design editorial)

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

A revisão textual, formatação e adequação às Normas ABNT são de responsabilidade dos autores e orientadores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

Seminário Internacional de Educação (16. : 2018 : Novo Hamburgo, RS)

Tempos e espaços de ensinar e aprender na Educação Básica [recurso eletrônico] : [Anais do] XVI Seminário Internacional de Educação / coordenação: Moana Meinhardt. - Novo Hamburgo : Universidade Feevale, 2018.

Dados eletrônicos : color.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<https://www.feevale.br/sie>>

ISSN: 2177-8388

I. Educação – Congressos. 2. Educação. 3. Interdisciplinaridade. 4. Escola. 5. Sociedade. I. Título.

CDU 37(061.3)(100)

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP 93510-235 – B. Hamburgo Velho – Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 – CEP 93352-000 – B. Vila Nova – Novo Hamburgo/RS

Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br

© **Editora Feevale** – Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da Universidade Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

COORDENAÇÃO

Moana Meinhardt

COMISSÃO ORGANIZADORA

Júlio César da Rosa Herbstrith

Marcia Blanco Cardoso

Marcus Levi Lopes Barbosa

Moana Meinhardt

Myra Adam de Oliveira Gonçalves

Rene de Moraes Ruduit

Simone Moreira dos Santos

Valeria Zanetti Ney

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Schemes

Daniel Conte

Lovani Volmer

Lúcia Hugo Uczak

Lurdi Blauth

Magna Lima Magalhães

Marcus Levi Lopes Barbosa

Miriam Pires Correa de Lacerda

Mara Evanisa Weinreb

Paloma Dias Silveira

Sônia Isabel Dondonis Daudt

MEDIADORES

Dalila Inês Maldaner Backes

Valeria Zanetti Ney

Paloma Dias Silveira

Sandra Difini Kopzinski

Caroline Bertani da Silva

Simone Moreira dos Santos

Lovani Volmer

Marcia Blanco Cardoso

Simone Moreira dos Santos

APRESENTAÇÃO

O XVI Seminário Internacional de Educação, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, constitui-se em uma atividade de estímulo à formação docente continuada através da socialização, produção e democratização do conhecimento entre professores da educação básica, pesquisadores, professores universitários e estudantes dos cursos de licenciatura. Ao tomar como tema os espaços e tempos de ensinar e aprender na educação básica, estaremos problematizando e refletindo sobre o currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas postas em movimento, cotidianamente, nas salas de aula. Para isso, o evento promoverá o debate teórico, bem como a discussão sobre experiências práticas, por meio de conferências, palestras e apresentação de trabalhos científicos.

SUMÁRIO

Resumos

FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO TEÓRICO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA ...	7
REVISITANDO AS CLASSES GRAMATICAIS: ESTUDO DOS SUBSTANTIVOS	8
INTERLEITORES: LEITURA COMPARTILHADA NA BIBLIOTECA.....	9
COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA NOVA DENOMINAÇÃO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR?	10
SOMOS FEITOS DE MALÊS: APRENDENDO COM OS AMIGALÊS DA EMEF MARIA QUITÉRIA	11
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO AUXÍLIO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	12
A EJA À LUZ DA LEGISLAÇÃO: SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	13
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO PERMANENTE	14
RELAÇÕES ENTRE O SAGRADO E FAZERES PEDAGÓGICOS EM NOVO HAMBURGO: ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA	15
PROBLEMATIZANDO A(S) MASCULINIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
AS PERSPECTIVAS CAMPO-BONENSE DA LEI 10.639/2003 PARA SUA EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	17
DISCUTINDO VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
A ATUAÇÃO DO GRUPO <i>INJOPE</i> NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA POSTURA DE ALUNOS E PROFESSORES	19
SOBRE CONTEXTOS QUE (RE)VELAM: LEITURA E COMPREENSÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO.....	20
OS PRÍNCÍPIOS ÉTICOS DA PEDAGOGIA MALAGUZZIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
O USO DO TEATRO COMO PEDAGOGIA CULTURAL: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA	22
<i>COMO OS FILMES PENSAM: DO TERCEIRO REICH PARA O SÉCULO XXI, UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA, ELE ESTÁ DE VOLTA.....</i>	23

Artigos completos

COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA NOVA DENOMINAÇÃO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR?	24
AS PERSPECTIVAS CAMPO-BONENSE DA LEI 10.639/2003 PARA SUA EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	39
CONTRIBUIÇÕES DOS PRÍNCÍPIOS ÉTICOS DA PEDAGOGIA MALAGUZZIANA PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
COMO OS FILMES PENSAM: DO TERCEIRO REICH PARA O SÉCULO XXI, UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA ELE ESTÁ DE VOLTA.....	65

FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO TEÓRICO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Ana Sahagoff

Resumo: A pesquisa a ser apresentada decorre do estudo realizado durante a elaboração da tese de Doutorado em Letras “Uma leitura da representação do agir docente”, defendida no início de 2018, no UniRitter. A escolha do tema vem da necessidade de se refletir a respeito do agir/atividade do professor em sala de aula. A investigação tem como objetivo verificar as representações de professores sobre o agir docente e a tomada de consciência sobre esse agir. Para isso, o corpus da tese foi composto por dois tipos de relatos de professores de diferentes níveis de ensino (séries iniciais, séries finais, ensino médio e ensino superior). Neste artigo, será apresentado um recorte dessa análise, a partir da abordagem do texto de uma professora de séries iniciais: uma entrevista (gravada e transcrita). A entrevista foi obtida pela adaptação do método Instrução Ao Sósia (IAS), criado pelo psicólogo italiano Ivar Oddone, nos anos 1970, por meio do qual trabalhadores descrevem suas atividades e, com a verbalização, conseguem identificar problemas no agir profissional. Trata-se de um estudo fundamentado na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja análise é realizada pela identificação de passagens do texto que demonstrem a tomada de consciência da professora em relação ao seu agir/atividade docente. A análise da entrevista mostra a importância da reflexão e a contribuição significativa da descrição das experiências profissionais para os professores, o que poderia ser explorado em cursos de formação. Conclui-se que a pesquisa pode fomentar o diálogo entre o conhecimento construído pela prática de sala de aula e o conhecimento teórico, aprendido nos cursos de Graduação/licenciatura.

Palavras-chave: Agir/Atividade. Docente. Professores.

REVISITANDO AS CLASSES GRAMATICAIS: ESTUDO DOS SUBSTANTIVOS

Ana Teresinha Elicker
Ingrid Teixeira da Silveira
Rosemari Lorenz Martins

Resumo: O trabalho revisitando as classes gramaticais: um estudo dos substantivos é o resultado de uma prática pedagógica com alunos do 8º ano do ensino fundamental, com o objetivo de rever as classes gramaticais, apontando as funções morfológicas e sintáticas das palavras dentro e fora do contexto enunciado, enfocando especialmente o substantivo. A razão para desenvolver esta prática foi para fazer uma análise morfológica e sintática de palavras-chaves do texto, seguindo uma metodologia ativa, com etapas de desenvolvimentos definidas, para ampliar o processo de compreensão do texto. Para tal, foram analisados o texto "Pneu Furado", de Luís Fernando Verissimo, e mais dois textos da internet, com base nas gramáticas de usos e descritiva, dos gramáticos Maria Helena de Moura Neves e Mario Perini. Os resultados do estudo mostram que é possível trabalhar gramática na escola de forma mais participativa e obter bons resultados.

Palavras-chave: Prática. Classe de palavras. Substantivo.

INTERLEITORES: LEITURA COMPARTILHADA NA BIBLIOTECA

Clarissa Paz de Menezes
Cristine Zirbes Severo
Juliano de Lima Rodrigues

Resumo: A EMEF Arnaldo Grin (Santo Afonso, Novo Hamburgo), atende alunos de 4º a 9º ano. Os alunos são provenientes do entorno da escola, de um bairro considerado periférico e marginalizado, com altos índices de violência, tráfico de drogas e vulnerabilidade social, fato que reflete na escola e no processo de aprendizagem dos alunos, em especial na aquisição e no prazer pela leitura. Devido às defasagens de aprendizagem, as autoras e o autor do projeto pensaram em uma alternativa para diminuir as dificuldades de leitura e interpretação/compreensão apresentadas pelos alunos. Para isso, deram início ao projeto Interleitores, no qual alunos do 5º ano se encontram com alunos do 8º ano, com a finalidade de ler uns para os outros. Para a realização do projeto, foi feita uma seleção das turmas (5ºB e 8ºB) participantes com base no desempenho escolar das mesmas. O bibliotecário da escola escolheu alguns livros utilizados no projeto. Na prática, os alunos das duas turmas vão juntos à biblioteca, fazem a escolha do livro que querem ler, formam grupos e iniciam a leitura. A cada encontro são escolhidos pelas professoras alguns alunos leitores e distribuem-se os demais entre os alunos ouvintes. No próximo encontro a ordem se inverte, quem foi leitor antes, passa a ouvir as histórias lidas por outros. Assim, os alunos das duas turmas serão tanto leitores quanto ouvintes. Inicialmente, os encontros ocorrem mensalmente no Jardim da Biblioteca. No entanto, o plano é que estes encontros sejam quinzenais. O trabalho ainda está em andamento e é um dia esperado pelos alunos, que demonstram gostar de interagir entre seus pares. Percebe-se, ao longo dos encontros, que os momentos de discussão acerca da obra estão aumentando, enquanto os momentos de brincadeiras diminuem. O projeto ainda não gerou resultados conclusivos, pois está em processo, mas podemos citar alguns resultados esperados, tais como o aprimoramento da leitura, a expressão oral, o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar textos, tornar os alunos mais participativos e qualificar esta participação com coerência e criticidade. Além disso, ao colocar os alunos em uma prática de letramento real, possibilita que eles desenvolvam maior respeito aos colegas e à opinião alheia, bem como habilidades de interação social.

Palavras-chave: Escola. Leitura. Interação. Aprendizagem.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA NOVA DENOMINAÇÃO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR?

Cristiane Fensterseifer Brodbeck

Resumo: O supervisor escolar é de suma importância, pois busca a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Na última década, a nomenclatura desse profissional vem sendo substituída por coordenador pedagógico. Que implicações esse novo termo trouxe? Assim tem-se o objetivo de compreender e analisar o emprego do termo coordenador pedagógico em substituição ao termo supervisor escolar, nas escolas da rede municipal de um dos municípios que pertence ao Vale do Rio dos Sinos. Para alcançá-lo, além da revisão bibliográfica, da análise de documentos e da legislação sobre o tema, foi realizada também uma coleta e análise de dados, a partir de questões remetidas aos coordenadores de escolas municipais. Os coordenadores pedagógicos do município em estudo são reconhecidos legalmente e recebem um Adicional por Dedicção Plena (ADP). São em sua maioria (80%) formados em Pedagogia e possuem Curso de Especialização. Apesar de suas atribuições, previstas em lei municipal, incluindo o papel de orientador educacional, na falta deste, todos afirmam desenvolverem outras ações, entre elas, a substituição de outros professores e até mesmo do secretário. É praticamente um consenso, de que esta troca de nomenclatura de supervisor escolar para coordenador pedagógico ampliou seu papel, uma vez em que no lugar de supervisionar passa a desenvolver um trabalho em parceria com o professor em busca da melhoria dos processos pedagógicos, mudando completamente sua atuação na escola. Assim, é possível concluir que não se trata apenas da substituição de uma denominação, sem causas e consequências. Esta alteração está datada historicamente e ocorre num contexto de descentralização do poder, de democratização da educação, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, de 1996. Bem como, este espaço e tempo não abrigam mais um especialista da educação que apenas tem as atribuições de controle e fiscalização, mas sim um profissional que esteja disposto a trabalhar cotidianamente e lado a lado do professor, em busca de uma melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Supervisão Escolar. Coordenação Pedagógica. Especialista da Educação.

SOMOS FEITOS DE MALÊS: APRENDENDO COM OS AMIGALÊS DA EMEF MARIA QUITÉRIA

Daniela Vieira Costa Menezes

Resumo: A inserção da temática da diversidade étnica no cotidiano da sala de aula, como exige a legislação vigente, é um desafio em uma sociedade com marcas da intolerância diante do diferente. A partir de um projeto escolar coletivo sobre as etnias que fazem parte da constituição do povo brasileiro, o 3º ano B da EMEF Maria Quitéria realizou sua trajetória própria com o desafio de conhecer o povo negro Malês e apresentá-lo para sua comunidade escolar, com a escolha do nome “AMIGALÊS” para representar a turma nesse projeto. Tal povo, faz parte da constituição de um mosaico de povos, ampliando a ideia de que o brasileiro é uma mistura de uma representação genérica do branco, do negro e do indígena. O presente trabalho apresenta uma organização didático-metodológica centrada na pesquisa e no protagonismo do aluno. Os conteúdos selecionados visaram iniciar um debate sobre a presença do negro em nossa sociedade, com suas contribuições para a identidade cultural do Brasil além dos desafios que descendentes de escravos enfrentam até a atualidade. Através de material multimídia diverso, os alunos se aproximaram do contexto histórico e geográfico da escravidão, além da herança religiosa e artística da África, enquanto consolidavam seus processos de alfabetização na língua materna e na matemática. Portanto, a temática da diversidade étnica e cultural foi abordada em uma perspectiva interdisciplinar. As aprendizagens decorrentes dessa experiência ultrapassaram a organização curricular em conteúdos a serem ensinados e de uma legislação a ser cumprida. Mais do que saber quem foram os Malês, suas marcas históricas e suas características, foi possível perceber como esse povo se relaciona com a história e o imaginário do país através do confronto de diferentes concepções sobre a negritude. No fim, concluímos que somos feitos de Malês, com uma negritude que vai além da cor da pele e do tipo de cabelo.

Palavras-chave: Diversidade. Africanidade. Ensino pela pesquisa.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO AUXÍLIO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Elisa Dias Kowalski
Márcia Hafale Islabão Franco

Resumo: O presente artigo visa relacionar e analisar jogos existentes específicos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) visando auxiliar o processo de alfabetização, buscando características necessárias para o desenvolvimento de um bom jogo que supra as características básicas da criança com TEA, visto que não há uma grande variedade de jogos específicos. Para isso, foram analisadas a legislação existente, buscando compreender como deve ser o ensino destas crianças, foram pesquisadas literaturas sobre este transtorno, visando compreender o aluno como um todo, para que assim fosse possível realizar a busca por artigos que tivessem como resultado jogos, para que pudessem suprir a necessidade destes alunos. Esta busca ocorreu em bases eletrônicas de dados SciELO, através de palavras-chave. A busca resultou em alguns artigos, na qual foram selecionados quatro, que tinham as características buscadas. Os jogos selecionados e analisados foram o ABC Autismo, AieLLO, Ariê e Can Game. Os jogos foram analisados conforme a sua jogabilidade, interação do jogo com o jogador, ambiente facilitador e sem informações extras, utilização de avatar e score de atividades. Como resultado desta análise, foi gerado uma tabela comparativa, visando investigar as características destes jogos, sob o ponto de vista de uma criança com TEA, quais características seriam relevantes para ela ou não. Assim, percebendo quais características um jogo específico para crianças com TEA necessita ter para auxiliar o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Jogo educativo. Alfabetização. Autismo. Interação.

A EJA À LUZ DA LEGISLAÇÃO: SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erlon Roberto Adam

Sandro de Oliveira

Resumo: Este trabalho tem como tema a relação entre a reflexão empírica sobre a docência em séries finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, e legislações que norteiam sua prática. O corpus corresponde ao noturno de uma escola municipal de Novo Hamburgo, RS. A justificativa para estudar este contexto surge na medida em que há uma heterogeneidade das turmas, oriunda de adultos que estão sem estudar mais tempo que aqueles jovens migrantes do diurno à EJA, ao atingir a idade mínima prevista na legislação. Além das divergências etárias da defasagem escolar, há questões socioeconômicas, demandas de drogadição, falta de perspectivas profissionais, mudança de núcleos familiares por gravidez planejada ou sem planejamento, entre outras questões históricas e atuais. Nessa realidade, docentes precisam ser mediadores da diversidade discente, fundamentados em documentos legais que amparam tais especificidades e respaldam a modalidade EJA como uma forma de resgate histórico da escolarização dos cidadãos. Entretanto, como problema de pesquisa, questiona-se: o que leva a Base Nacional Curricular Comum a não explicitar a EJA como Política Pública da Educação Básica? As hipóteses sugeridas partem do pressuposto de que a nova Base Nacional Curricular Comum não atribui à EJA seu devido valor social e que tal posicionamento forma um corpo docente descaracterizado quanto ao perfil profissional dessa modalidade. Com isso, objetiva-se refletir sobre a prática pedagógica dos professores de séries finais no Ensino Fundamental, da EJA, para analisar as legislações vigentes e suas propostas de mudanças, para esta modalidade de ensino. Como método analítico, far-se-á uma análise crítica e reflexiva da legislação norteadora da EJA, a partir de uma relação empírica e qualitativa dessas normatizações. Quanto à fundamentação teórica, parte de leis mais gerais, como a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996, até normatizações mais específicas, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Como resultados esperados, supõe-se que a qualidade de ensino está atrelada à conscientização do educador, perante às normas legislativas, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas consistentes com as necessidades, os desejos e as demais questões que perpassam a comunidade escolar afetando o educando de forma indireta.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Base Nacional Curricular Comum. Ideologias de Gestão.

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO PERMANENTE

Fernando dos Reis Ueberbacker

Resumo: O Projeto de extensão “O mundo em Novo Hamburgo: refugiados e migrantes, uma questão de direitos humanos” - vinculado ao Programa de Extensão Educação e Cultura dos Direitos Humanos - tem por finalidade geral acolher migrantes estabelecidos em Novo Hamburgo e região, através de oficinas e atendimentos individuais. Cabe ressaltar que o mesmo é interdisciplinar e conta com atividades semanais dos cursos de História, Letras, Psicologia e Direito e nasceu dos processos trazidos pelas novas ondas migratórias, como analisam Cogo (2015) e Glock (2015) e das ações definidas pela Universidade, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003. O projeto existe desde 2016 e dentre as diversas ações promovidas, destacamos os encontros mensais que tratam de aulas de História do Brasil e cultura brasileira. Os objetivos das mesmas são: a) apresentar tópicos da história do Brasil; b) apresentar a cultura brasileira em sua singularidade; c) relacionar o Brasil aos países de origem dos participantes do projeto. Um dos resultados observados, é que, nos dois primeiros anos do projeto, a área de História atendia uma demanda de conhecer a realidade brasileira. Já no final de 2017 e em 2018, os participantes mais antigos do projeto planejam participar de avaliações como o ENEM, EJA e vestibulares, o que demonstra maior segurança, compreensão das oportunidades e inserção no cotidiano brasileiro. Assim, as aulas de História do Brasil que desenvolvemos nos encontros buscam apresentar as complexidades da sociedade brasileira e até mesmo aproximar questões sociais e culturais dos países de origem dos participantes. A inserção dos migrantes no contexto social brasileiro passa por certos conhecimentos como por exemplo o racismo, xenofobia, direitos sociais e direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. História. Cultura Brasileira. Direitos Humanos.

RELAÇÕES ENTRE O SAGRADO E FAZERES PEDAGÓGICOS EM NOVO HAMBURGO: ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA

Indiara Tainan Passos dos Santos

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar, registrar, discutir e refletir sobre as questões que nos fazem refletir sobre as experiências e vivências não escolares podem possibilitar o enriquecimento do currículo para adultos e crianças e seus fazeres pedagógicos. Ao analisar aprendizagens das Crianças de um Terreiro de Novo Hamburgo, vizinho de uma escola da Rede Municipal, é possível observar as proximidades e distâncias ainda tão grandes dos fazeres de cada lugar como potência de conhecimento para a vida, as vivências do Sagrado e a Natureza, a organização familiar, assim como o envolvimento em comunidade. Quais conhecimentos de Mundo e sobre o Sagrado podem ajudar nossas crianças e jovens a serem pessoas melhores e engajadas a se tornarem seres humanos melhores? Quais aprendizagens ultrapassam os limites do Terreiro e podem contribuir para alcançar espaços e fazeres que ainda não são contemplados em nosso Currículo? Desta forma, desmistificar ideias pré-concebidas, aproximar e possibilitar a troca de experiências, pode contribuir de forma fundamental na construção de melhores relações e aprendizagens da Escola, famílias e na Comunidade.

Palavras-chave: Criança. Sagrado. Educação. Natureza.

PROBLEMATIZANDO A(S) MASCULINIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaime Eduardo Zanette

Jane Felipe

Resumo: A masculinidade pode ser compreendida como um “projeto”, ou seja, um processo individual e coletivo que está em constante transformação, atingindo e sendo atingido por discursos, instituições e práticas. Partindo desse pressuposto, nos propomos a problematizar acerca da(s) masculinidade(s) com as crianças da Educação Infantil. Nosso compromisso como educadores/as, tem sido potencializar discussões acerca do tema, tendo como referencial teórico os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais. Para tanto, realizamos um trabalho contínuo com crianças de quatro e cinco anos, em uma EMEI de Novo Hamburgo/RS, promovendo leituras literárias e análise fotográfica que despertem a reflexão acerca do sujeito masculino, bem como os scripts de gênero que o constituem. Os resultados mostram que as crianças operam com discursos nos quais relacionam o homem a violência. Os atravessamentos de classe também são expressos pelos sujeitos infantis para significar a masculinidade. Assim, a problematização torna-se uma ferramenta bastante importante para (re)escrever os *scripts* que constituem a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. *Scripts* de gênero. Masculinidade. Prática pedagógica.

AS PERSPECTIVAS CAMPO-BONENSE DA LEI 10.639/2003 PARA SUA EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Jander Fernandes Martins

Vitória Duarte Wingert

Resumo: O artigo versa sobre a Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do “ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos componentes curriculares de História, Educação Artística e Literatura”. Discute-se a implantação da Lei, em uma Rede Municipal de Educação, localizada no estado do Rio Grande do Sul (RS), por meio de análise documental e entrevistas com a Secretaria Municipal de Educação. Assim, se busca relacionar a implantação dessa Lei com as discussões étnico-raciais que permeiam as Políticas Públicas e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação. Valorizando uma abordagem qualitativa e a partir de uma perspectiva interdisciplinar, espera-se colaborar na construção de práticas pedagógicas que contemplem e viabilizem uma educação étnico-racial conforme estabelece essa Lei.

Palavras-chaves: Campo Bom. Diversidade. Educação Étnico-Racial. Lei 10.639/03.

DISCUTINDO VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Tairâne de Moraes
Jane Felipe

Resumo: Este trabalho tem por finalidade discutir as desigualdades de gênero, em especial no que se refere às violências contra as mulheres e suas implicações e consequências na Educação Infantil, pois muitas crianças vivenciam e relatam situações de violência intrafamiliar. O projeto foi realizado com crianças de quatro a cinco anos de idade, em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública de Novo Hamburgo, promovendo atividades lúdicas e leituras literárias, visando discutir, dentre outros temas, a divisão igualitária do trabalho doméstico, modos de resolução de conflitos e o respeito às diferenças. Os resultados apontaram a relevância dessas discussões desde a mais tenra infância, para a construção de relações mais justas e respeitadas, dentro dos princípios da equidade de gênero. As crianças demonstraram grande interesse nos temas propostos, (re)construindo alguns discursos e trazendo soluções para as divisões do trabalho doméstico. Em especial as meninas começaram a utilizar um discurso de empoderamento, reconhecendo algumas situações de maus-tratos emocionais. A pesquisa utilizou o referencial teórico dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista de análise.

Palavras-chave: Violências de gênero. Educação Infantil. Maus tratos emocionais. Direitos Humanos. Equidade.

A ATUAÇÃO DO GRUPO *INJOPE* NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA POSTURA DE ALUNOS E PROFESSORES

Joseane Matias

Resumo: Na medida em que entendemos como metodologias ativas aquelas que buscam desenvolver nos sujeitos envolvidos o protagonismo e a reificação de conhecimentos, precisamos assumir que ensinar e aprender pela pesquisa pressupõe mudanças de postura. Tais mudanças interferem diretamente na identidade docente e nas rotinas da escola, uma vez que implicam que professor e aluno dividam a centralidade da atuação em sala de aula e assim oportunizam que todos ensinem e aprendam juntos. Diante dessa concepção, o presente estudo se propõe a ponderar de que maneira o contato com jovens pesquisadores pode influenciar alunos e professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo a repensar a relevância do ensino e da aprendizagem pela pesquisa, bem como a envolver-se no desenvolvimento de projetos científicos no contexto da sala de aula. Para tanto, versa sobre um trabalho pensado por um grupo jovens pesquisadores, que frequentam o ensino médio, que tem o intuito de desenvolver ações para despertar o interesse de alunos de nossas escolas para a realização de pesquisas. Esses jovens, quando alunos de uma escola municipal de nossa rede, desenvolveram projetos científicos que, já no ensino fundamental, receberam destaques em nível municipal, nacional e internacional, dada a relevância social de suas pesquisas. As experiências vivenciadas por esse grupo, à medida que modificaram sua visão sobre a própria aprendizagem, apontaram para eles a necessidade de compartilharem seus conhecimentos com crianças e adolescentes. Esse projeto, em desenvolvimento, está sendo acompanhado pela assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, e sua repercussão tem sido avaliada pelos professores e alunos que participam das ações desenvolvidas pelo grupo. Até o momento, os jovens pesquisadores realizaram palestras nas escolas e em grupos de formação continuada de professores e montaram espaços virtuais para mentoria de projetos. Ainda pretendem, posteriormente, formar uma comunidade de aprendizagem com alunos da rede, ampliando os componentes do INJOPE - nome dado ao grupo. Os depoimentos coletados a respeito desse trabalho já apontam para algumas possíveis transformações, por parte de alunos e professores, com relação ao uso de metodologias ativas nas escolas.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação Básica. Metodologias Ativas.

SOBRE CONTEXTOS QUE (RE)VELAM: LEITURA E COMPREENSÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO

Maitê Francine Bohn
Ernani Cesar de Freitas

Resumo: Ao refletir sobre práticas educadoras, sobretudo aquelas voltadas à educação básica, percebe-se o diálogo existente entre dois conceitos igualmente importantes: alfabetização e letramento. Enquanto que o primeiro se revela como a aquisição do sistema convencional de escrita, o segundo tende a transcender esta significação, estando relacionado ao sujeito e às suas formas de ser e estar no mundo. Nesse contexto, surge, então, a seguinte questão problematizadora, que norteia o presente estudo: que consequências são experimentadas pelos sujeitos submetidos a condições letradas e não letradas e de que forma são transformados os processos discursivos dentro dos quais, acredita-se, o letramento emerge? A partir disso, este trabalho busca analisar o conceito de letramento e seus desdobramentos no campo sociocomunicativo, no qual práticas discursivas se constituem ora como meios de transformação social ora como meios de consolidação e perpetuação de construções arquetípicas. Este estudo justifica-se pela relevância que atribui à reflexão sobre como o letramento transcende o domínio da escrita e da leitura, exercendo um papel fundamental na compreensão, pelo sujeito, do mundo e de suas relações pragmático-sociais. Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se uma pesquisa de cunho exploratório e bibliográfico, fundamentada em estudos sobre gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011); cenografia e ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2009) e letramento (SOARES, 2017), possibilitando uma análise qualitativa sobre o conto “Domingo de Festa”, de José J. Veiga, o qual narra a história de um índio que decidiu conviver com a comunidade branca. Ao final deste estudo, espera-se confirmar a hipótese de que o exercício do letramento em sua plenitude transpõe o nível textual, propagando-se pelo campo discursivo, justamente em função da dimensão dialógica que o veste. Espera-se, ainda, com a análise do corpus literário, demonstrar que assim como condições satisfatórias de letramento promovem a compreensão emancipatória das relações comunicativas, a ausência ou a precariedade delas pode desencadear práticas discursivas que corrompem, silenciam ou cristalizam construções semânticas, concedendo, assim, voz a apenas um interlocutor, que narra, portanto, uma única história.

Palavras-chave: Letramento. Práticas discursivas. Comunicação. Literatura.

OS PRÍNCÍPIOS ÉTICOS DA PEDAGOGIA MALAGUZZIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcelo Oliveira da Silva
Rodrigo Saballa de Carvalho

Resumo: O trabalho é decorrente de uma investigação no campo de estudos da Formação de Professores na Educação Infantil, que tem como objetivo apresentar contribuições dos princípios éticos da Pedagogia Malaguzziana, para que sejam pensadas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos nas escolas brasileiras. Embora o campo de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil tenha avançado nas últimas décadas, sabemos da importância de que tais estudos reverberem no trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas. Isso quer dizer que, a partir da crítica a proliferação de Pedagogias que objetivam a escolarização precoce nas instituições, os docentes vem buscando produzir uma Pedagogia da Infância que tenha como base um trabalho pedagógico, politicamente engajado na reflexão e proposição de uma ecologia educativa (tempos, espaços, linguagens e relações) que instaure modos mais respeitosos de acolher e educar as crianças. Dessa forma, é importante destacar que o âmbito praxiológico da Pedagogia da Infância, ainda demanda aproximações teóricas com experiências que possam servir de referência e inspiração para composição de outros modos de ser docente de crianças. Nesse contexto, o presente trabalho, metodologicamente pauta-se em um estudo bibliográfico da obra de Alfredo Hoyuelos (2012), na qual são mapeados os três princípios éticos da Pedagogia Malaguzziana: 1) a educação começa com a imagem de criança; 2) educar significa incrementar o número de oportunidades; 3) a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. A partir do exposto, convém destacar que para cada um dos princípios éticos elencados, são definidas estratégias que se constituem em linhas mestras para auxiliar o professor a compor suas práticas e a refletir sobre sua atuação. Dessa forma, a partir das análises empreendidas, é possível inferir sobre a importância da ética malaguzziana, para que se possa pensar na construção de práticas pedagógicas de Educação Infantil pautadas na escuta, na participação e na efetivação de uma educação pautada na imagem de uma criança potente. Afinal, é chegado o momento de desenvolver um círculo virtuoso na Educação Infantil contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil. Loris Malaguzzi. Ética. Práticas Pedagógicas.

O USO DO TEATRO COMO PEDAGOGIA CULTURAL: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Tatiane Nascimento de Borba

Resumo: Este estudo é resultado das reflexões acerca de uma prática pedagógica com alunos do 4^a ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS. A proposta pretendeu utilizar o teatro, pensado como uma Pedagogia Cultural, para modificar o final feliz de um típico conto de fadas, propondo diferentes modos de ser menina e menino, destoando do repertório de possibilidades ensinado nas histórias de príncipes e princesas. A partir desta prática, os alunos puderam refletir sobre as relações de Gênero imbricadas nas histórias infantis e o modo como estas ensinam a ser homens e mulheres, e a ocupar determinados lugares dentro da sociedade. A partir do trabalho desenvolvido, evidenciaram-se significativas aprendizagens acerca das relações de Gênero entre os estudantes, demonstrando que estes passaram a compreender novas possibilidades de ser/estar na escola e no mundo. Este estudo se insere na perspectiva dos Estudos Culturais, mais especificamente nos Estudos de Gênero, pois compreende que do mesmo modo como as relações são construídas no âmbito educacional precisam ser problematizadas e reconfiguradas a fim de desmanchar velhos nós, existentes na escola, que se sustentam a partir de normas e padrões de comportamentos compreendidos e ensinados para serem seguidos por homens e mulheres. Nesse sentido, o trabalho aqui desenvolvido propõe reflexões também no que se refere as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores: que práticas pedagógicas estamos desenvolvendo com nossos alunos? Quais os modelos de sujeitos estão sendo propagados pelas histórias que estão sendo contadas na escola? São questionamentos propostos aos docentes a partir da construção deste trabalho. O teatro representou só o início de importantes modificações que puderam ser constatadas nas atitudes, nas relações dos alunos, em suas produções escritas. As problematizações buscaram, principalmente desacomodar papéis estabelecidos para meninos e meninas em função de sua sexualidade, além disso, promover a igualdade de Gênero e desmanchar estereótipos construídos por práticas equivocadas que perpassam a cultura, e que também está na escola.

Palavras-chave: Teatro. Pedagogia Cultural. Relações de Gênero.

COMO OS FILMES PENSAM: DO TERCEIRO REICH PARA O SÉCULO XXI, UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA, *ELE ESTÁ DE VOLTA*

Vitória Duarte Wingert
Jander Fernandes Martins

Resumo: As questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e aprendizagem vêm se renovando a partir das contribuições das diferentes abordagens de ensino, que visam desenvolver um ensino alicerçados em problemas pautados em temáticas cotidianas dos estudantes. Neste artigo abordaremos uma prática interdisciplinar entre História e Filosofia a partir da organização de um dossiê cinematográfico. Propomos analisar os aspectos filosóficos e históricos de uma obra fílmica alemã *Ele está de Volta*, apresentando possibilidades de recortes fílmicos que evidenciam conceitos da construção de um Estado totalitário a partir de Thomas Hobbes, na obra *O leviatã*. Portanto, espera-se com isso evidenciar questões teóricas e caminhos de investigação em aberto com relação às reflexões sobre a relação entre cinema, conhecimento histórico e filosófico, bem como refletir o cinema como recurso didático utilizado para sala de aula, possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de dossiês cinematográficos.

Palavras-chave: Cinema e ensino. História e Filosofia. Interdisciplinaridade.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA NOVA DENOMINAÇÃO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR?

Cristiane Fensterseifer Brodbeck

Doutora em Educação na Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (São Leopoldo/Brasil).

Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS.

E-mail: cris.eds@terra.com.br.

RESUMO

O supervisor escolar é de suma importância, pois busca a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Na última década, a nomenclatura desse profissional vem sendo substituída por coordenador pedagógico. Que implicações esse novo termo trouxe? Assim tem-se o objetivo de compreender e analisar o emprego do termo coordenador pedagógico em substituição ao termo supervisor escolar, nas escolas da rede municipal de um dos municípios que pertence ao Vale do Rio dos Sinos. Para alcançá-lo, além da revisão bibliográfica, da análise de documentos e da legislação sobre o tema, foi realizada também uma coleta e análise de dados, a partir de questões remetidas aos coordenadores de escolas municipais. Os coordenadores pedagógicos do município em estudo são reconhecidos legalmente e recebem um Adicional por Dedicção Plena (ADP). São em sua maioria (80%) formados em Pedagogia e possuem Curso de Especialização. Apesar de suas atribuições, previstas em lei municipal, incluindo o papel de orientador educacional, na falta deste, todos afirmam desenvolverem outras ações, entre elas, a substituição de outros professores e até mesmo do secretário. É praticamente um consenso, de que esta troca de nomenclatura de supervisor escolar para coordenador pedagógico ampliou seu papel, uma vez em que no lugar de supervisionar passa a desenvolver um trabalho em parceria com o professor em busca da melhoria dos processos pedagógicos, mudando completamente sua atuação na escola. Assim, é possível concluir que não se trata apenas da substituição de uma denominação, sem causas e consequências. Esta alteração está datada historicamente e ocorre num contexto de descentralização do poder, de democratização da educação, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, de 1996. Bem como, este espaço e tempo não abrigam mais um especialista da educação que apenas tem as atribuições de controle e fiscalização, mas sim um profissional que esteja disposto a trabalhar cotidianamente e lado a lado do professor, em busca de uma melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Coordenação pedagógica. Especialista da educação.

1 INTRODUÇÃO

Em escolas no Vale do Rio dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, desde 1990, convivi com a figura do (a) supervisor (a) escolar e, nos últimos anos, mais na última década, vi a nomenclatura desse profissional ser substituída pelo termo coordenador (a) pedagógico (a)¹. As questões que me inquietaram quando percebi essa mudança de denominação foram: por que houve a modificação? Que implicações este novo termo trouxe ao profissional?

Em estudos mais específicos sobre o tema percebi que, por vezes, o termo coordenador pedagógico é empregado como sinônimo de supervisor escolar. Em outros momentos, o termo coordenador pedagógico refere-se ao profissional que agrega as funções de supervisor e orientador educacional; ou seja, é uma definição que amplia as funções, já inúmeras, do supervisor escolar. Seria simples assim?

Em diversos referenciais não há um consenso sobre a nomenclatura supervisor escolar, pois é chamado também de supervisor pedagógico, supervisor educacional e, conforme já referido, coordenador pedagógico. Assim como não existe um acordo sobre suas atribuições, pois ainda é a Lei Nº 7.132/78 que apresenta os deveres desse profissional da educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1978). O que fica esclarecido, após inúmeras leituras, é que o supervisor escolar é um “faz tudo” na escola.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo, é compreender e analisar o emprego do termo coordenador pedagógico em substituição ao termo supervisor escolar, nas escolas da rede municipal de um dos municípios que pertence ao Vale do Rio dos Sinos. Para alcançá-lo, os objetivos específicos são: apresentar os significados dos termos supervisor escolar e coordenador pedagógico, e se possível, caso não sejam utilizados como sinônimos, buscar diferenciá-los; historicizar sobre a supervisão escolar e identificar as implicações da substituição da denominação supervisor escolar por coordenador pedagógico nas atribuições deste profissional na escola.

Além da revisão bibliográfica, da análise de documentos e da legislação sobre o tema, foi realizada também uma coleta e análise de dados, a partir de questões remetidas aos coordenadores das escolas municipais do município em estudo. É importante também ressaltar que todos os dados coletados, através dos questionários, foram mantidos em sigilo, bem como os nomes dos coordenadores pedagógicos e o nome das escolas. Comprometi-me também a enviar uma cópia do artigo para a Secretaria de Educação, do município em estudo.

¹ Apesar da profissão de supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico ser exercida principalmente por mulheres, empregarei neste artigo os termos no masculino.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR - SÍNTESE HISTÓRICA, CONCEITUAÇÕES E ATRIBUIÇÕES

Não há como apresentar definições sobre um determinado termo, sem a realização de uma historicização sobre o seu emprego em diferentes contextos. Desta forma será exibida uma breve síntese do histórico da supervisão escolar, elencando alguns conceitos e atribuições datados historicamente.

Não se tem a pretensão de realizar a historicização completa da supervisão escolar, mas sim apresentar alguns fatos pontuais que ajudam a refletir sobre os diferentes conceitos e definições que o profissional supervisor escolar foi recebendo ao longo do tempo. Apesar da figura do supervisor, ou melhor, de funções que caracterizam a supervisão, estarem presentes, desde a Antiguidade, passando a Idade Média e chegando à Modernidade, parece consenso a importação do supervisor escolar da indústria, iniciando, portanto, sua história pela Revolução Industrial, a partir do século XVIII, ou seja, foi realizada uma transposição do supervisor industrial para o ambiente escolar, estando desta forma a supervisão escolar “historicamente ligada à ideia de controle, de garantia da execução de um determinado processo que foi planejado” (SILVA, 2013, p. 57).

Como há inúmeros textos que contam esta história, partindo de diferentes espaços e tempos, interessa aqui especialmente o contexto brasileiro. Assim, o ponto de partida será o Brasil do século XX, mais precisamente o início da década de 30, 1931, ano em que é promulgado o Decreto lei 18.890/1931, o qual institui os especialistas da educação, entre eles, o inspetor, que futuramente origina o supervisor escolar. (BRASIL, 1931). Nesse decreto que estabelece a inspeção, essa primeiramente representa uma função apenas de cunho administrativo, na qual se acrescenta a orientação pedagógica, a partir do Decreto lei 4.244/1942. (ALVES; DUARTE, 2012). Promulga-se no artigo 75 desse decreto que “§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. (BRASIL, 1942).

A partir desse decreto, o papel do supervisor escolar se amplia, estando esse profissional também na função de melhoria da qualidade de ensino. Nessa perspectiva, o conjunto de suas ações se volta “para a assistência pedagógica ao professor no sentido de ajudá-lo a desenvolver uma metodologia que promovesse a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (CORRÊA, 2017, p. 6).

No ano de 1953, é lançada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), através do Decreto lei 34.638/53. A CADES desempenhou um importante papel na educação brasileira nas décadas de 50 e 60. Apesar de ser uma campanha de caráter conservador, se considerar o contexto do Brasil “naquela época, e

particularmente da educação escolar, (...) a CADES, através das diversas atividades desenvolvidas, pode ser considerada um espaço de estudos pedagógicos e de aperfeiçoamento administrativo que teve benéfica repercussão no ensino secundário”; representando assim “uma solução tecnicamente avançada, porém, socialmente conservadora” (PINTO, 2008, p. 11).

Nesta trajetória de busca por uma melhor qualidade, partindo da formação dos recursos humanos, no final dos anos 50 e início dos anos de 1960, o país formaliza uma aliança com os Estados Unidos, através da criação do Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – o PABAE. Este período foi marcado por uma educação tecnicista e o Programa teve como objetivo geral “treinar” os professores brasileiros, “a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para os moldes norte-americanos”. Para Silva (2013) é nesta época que a inspeção passou a ser supervisão e o papel do supervisor estava voltado ao controle e à inspeção, tendo como finalidade “estabelecer uma política desenvolvimentista e promover uma transformação social”. (ALVES; DUARTE, 2012, p. 5).

Observa-se assim, que, na década de 60, as mudanças educacionais, incluindo a função supervisora, acompanharam o momento histórico, sócio-político e econômico brasileiro, que buscava uma economia desenvolvimentista, baseada na industrialização e no modelo capitalista, com a aproximação dos Estados Unidos, já então líder econômico mundial. As exigências do crescimento e qualidade impostas às indústrias foram transportadas para o âmbito escolar, seguindo a lógica capitalista (SILVA, 2013, p. 58).

Nessa mesma lógica, em 1961, conforme Corrêa (2017) foi firmado um novo acordo para reformulação dos objetivos do PABAE, estendendo o treinamento para os administradores e supervisores escolares. Também nesse mesmo ano, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional, Lei Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Essa LDB “instituiu setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas, principalmente no setor primário” (SILVA, 2013, p. 58).

O Brasil sofre com o Golpe Militar em 1964, o qual acarreta mudanças no ensino. A educação precisava ajustar-se a esta nova situação vivida pelo país e este período “incidiu na escola, estabelecendo controles rigorosos sobre as formas de ensino, sobre o currículo e as disciplinas”. O supervisor passa a ser visto como um fiscalizador do trabalho docente e para este profissional foi um período conturbado, “pois a supervisão escolar foi acusada de

ter sido criada para controlar as escolas de acordo com os rigores do governo ditador” (SANTOS, 2007, p. 114).

Respaldada na Lei 5540/68 da Reforma Universitária, o parecer 252 da Resolução Nº 2 de 1969, reformulou os cursos de Pedagogia e as habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação, foram instituídas. Para que esse parecer fosse aprovado era necessário que o supervisor apresentasse características próprias que o distinguissem dos demais profissionais da educação. Porém foi reprovado. Santos (2007, p. 115) nos questiona: “Falta identidade própria à Supervisão Educacional”?

É preciso considerar que a forma como se constituiu ao longo da história evidencia a tênue linha que a diferencia dos demais profissionais da educação (...). É fato que a Supervisão Educacional foi se constituindo pouco a pouco, de acordo com as demandas do momento, mas ao que parece reuniu atribuições suficientes para ter se tornado um indispensável elo entre o ensinar e o aprender, entre a escola e a realidade que atende, entre quem ensina e a forma como o faz (SANTOS, 2007, p. 115).

O artigo 33, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71) aprovada em 1971, institucionalizou o supervisor escolar, reconhecendo-o como um especialista da educação e apresentou a necessidade de uma formação específica para o cargo. (BRASIL, 1971). Assim foram criados os primeiros cursos de graduação que formaram as primeiras turmas de supervisores escolares.

A Lei do Estado do Rio Grande do Sul de Nº 7.132, do ano de 1978 apresenta as atribuições (deveres) do supervisor escolar. Em síntese, são elas:

- Assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área da Supervisão Escolar; - Participar do planejamento global da Escola; - Coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo; - Orientar a utilização de mecanismos e instrumentos tecnológicos em função do estágio de desenvolvimento do aluno, dos graus de ensinamentos e das exigências do Sistema Estadual de Ensino no qual atua; - Avaliar o grau de produtividade atingido a nível de Escola e a nível de atividades pedagógicas; - Assessorar aos outros serviços técnicos da Escola, visando manter a coesão na forma de se perquirir os objetos propostos pelo Sistema Escolar; - Manter-se constantemente atualizado com vistas a garantir padrões mais elevados de eficiência e eficácia no desenvolvimento do processo de melhoria curricular em função das atividades que desempenha (RIO GRANDE DO SUL, 1978).

Apesar de ser quase cinquentenária, essa lei ainda é válida, pois nenhuma outra atualizou os deveres do supervisor escolar. Desta forma encontra-se desatualizada e

insuficiente para o presente contexto. Santos (2007, p. 117) destaca especificidades da época em que foi criada, tais como: “questões de hierarquia, que atualmente invalidam as construções colaborativas que são fundamentais ao espaço da escola”. “(...) a valorização dos mecanismos e recursos tecnológicos acima da formação continuada de professores (...)”. Enfim, o autor ainda acrescenta que a lei “não se refere às atribuições do Supervisor frente às novas investidas teóricas do grupo de professores”.

Nos anos 80, o papel de controle e fiscalização desempenhados pela supervisão escolar, estavam desarticuladas com um novo tempo, com uma nova proposta de educação. Essa década é marcada pelo movimento crítico da educação. Após a repressão militar, o sonho de liberdade se fez presente, bem como o cansaço de autoridade e de inspeção. Os supervisores escolares tornaram-se alvo de muita crítica e foram relacionados ao insucesso escolar. “Nessa perspectiva, era o profissional de quem se esperavam soluções e definições para resolver os problemas e alcançar os objetivos educacionais” (ALVES; DUARTE, 2012, p. 6). Deste modo, a formação em supervisão escolar perdeu lugar nos cursos de graduação, ficando restrita a pós-graduação.

Os anos de 1990 são marcados por novos paradigmas, novas filosofias e tendências pedagógicas. No início dessa década, o supervisor escolar ainda figura como um mero intermediário das propostas curriculares governamentais, surgindo assim a necessidade de discussão sobre a importância da supervisão. A terceira e última LDB (Lei 9.394/96), promulgada em 1996, impacta significativamente a educação do país e modifica a figura do supervisor escolar. (BRASIL, 1996). Esse “desponta como elemento de intermediação associada à ideia de mudança, preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas” (ALVES; DUARTE, 2012, p. 6).

Desta forma, essa LDB colocou novamente o cargo de supervisão em evidência, sendo o supervisor considerado o elemento intermediário necessário à ideia de mudança nesses novos tempos, tempos de descentralização do poder e de gestão democrática, tempos de preocupação com a qualidade de ensino. Assim, além de garantir uma maior flexibilidade para os supervisores, “possibilitando novas práticas supervisivas, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação”, também o auxiliou a perceber-se “como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar” (ALVES; DUARTE, 2012, p. 6). Neste contexto, de ampliação da ação supervisora nas escolas, o termo supervisor escolar começa a ser substituído por coordenador pedagógico,

embora em relação à formação acadêmica e à legislação continue prevalecendo a antiga nomenclatura.

O Projeto de Lei 4.412/01 procurou devolver a supervisão escolar à graduação, além da pós-graduação (prevista na LDB/96), assim como instituir a supervisão como profissão e apresentou novas atribuições ao supervisor educacional, estando mais voltadas às demandas atuais mais abrangentes. (SANTOS, 2007). Porém esse projeto foi vetado em 2007.

Atualmente,

[...] a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...] (FERREIRA, 2003, p. 237-238 *apud* ALVES; DUARTE, 2012, p. 7).

Finalizando, o supervisor escolar tem papel inestimável no contexto atual brasileiro, marcado pelos índices de insucesso da educação no país, levantados em avaliações nacionais de larga escala, entre elas Provinha Brasil¹, Prova Brasil² e ENEM³, e internacionais, como o PISA⁴. “Sem o trabalho de um Supervisor, perdem as escolas, perdem os professores, mas principalmente perdem (mais uma vez) os alunos” (SANTOS, 2007, p. 118).

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, a partir de estudos bibliográficos, pesquisa documental e análise de dados empíricos, coletados através de questionários, é do tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa responde a demandas muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com um universo de

¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2008).

² A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e “avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas)”. Participam da avaliação “estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação”. (BRASIL, 2008).

³ Exame Nacional do Ensino Médio. (BRASIL, 2008).

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis (MINAYO, 1994).

Em busca de descrever qualitativamente a “realidade”, foram enviadas por e-mail aos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de um dos municípios do Vale do Rio dos Sinos, as questões: quais são as atividades que você desenvolve na escola que coordena? Você realiza atividades que acredita não fazerem parte das suas atribuições enquanto coordenadora? Quais? Justifique. Alguns anos atrás, a Secretaria Municipal de Educação – SMED substituiu a denominação supervisor escolar por coordenador pedagógico. Você sabe o porquê da substituição dos termos? Explique. Você observa diferenças entre as funções desenvolvidas pelo supervisor escolar e as funções do coordenador pedagógico? Quais? Explique.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise textual. As pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais, seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise. A análise textual apresenta procedimentos próprios para o processamento de dados científicos. (MORAES, 2003).

4 SUPERVISOR ESCOLAR VERSUS COORDENADOR PEDAGÓGICO – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Conforme já citado antes, a coleta de dados foi realizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre, pertencente ao Vale do Rio dos Sinos, com aproximadamente 240 mil habitantes. A Rede de Educação deste município sempre foi bem conceituada na região, servindo de exemplo para outros municípios. A seguir serão apresentados e discutidos os dados coletados, a partir dos questionários enviados para os coordenadores pedagógicos das escolas, orientações normativas e leis municipais.

4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO EM ESTUDO

O município em estudo possui cinquenta e três (53) Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e todas possuem coordenação pedagógica, sendo 47 com a carga horária de 40 horas/semanais e apenas seis escolas com 20 horas/semanais. Os coordenadores pedagógicos são indicados pelo diretor da escola e os critérios que definem a sua carga horária é a quantidade de alunos matriculados na escola e o atendimento às turmas de anos finais.

Das 53 escolas, 33 possuem orientação educacional. Dessas, 18 tem orientador educacional 40 horas/semanais e 15, 20 horas/semanais. Nas 20 escolas sem o serviço de orientação, esse é realizado pelo coordenador pedagógico que soma as duas funções: coordenação pedagógica e orientação educacional.

4.2 PERFIS DOS RESPONDENTES, REQUISITOS E AÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO EM ESTUDO

Os perfis dos coordenadores pedagógicos (19%), que responderam às questões, enviadas por e-mail, apresentam as seguintes características: todos são do gênero feminino, 80% têm Curso de Graduação em Pedagogia¹ e apenas 20% têm Graduação em outros cursos. Todos têm Especialização em cursos diversos: Especialização em Ação Supervisora com ênfase em Alfabetização, Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Orientação Educacional, Ludopedagogia, Supervisão Escolar, Educação Ambiental, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Alguns têm mais de uma Especialização. Nenhum tem Curso de Mestrado e/ou Doutorado. O tempo de experiência dos coordenadores varia de dois meses a 12 anos; a metade desempenha suas funções de 2 a 3 anos. E a maioria (80%) tem a carga horária de 40 horas/semanais. Apenas os coordenadores (20%) que estão iniciando na função, com apenas dois meses de exercício no cargo, acreditam não realizarem atividades, além de suas atribuições. Os demais afirmaram que realizam outras funções na escola, além de suas inúmeras atividades, conforme serão nomeadas mais adiante.

Como requisitos legais, o coordenador pedagógico além de ser indicado pelo diretor da escola, deve ser membro do Magistério Público Municipal, possuir graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Supervisão Escolar e ter concluído o estágio probatório (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017) que tem duração de três anos. Apesar de a nomenclatura Coordenador Pedagógico ser utilizada, a exigência é a formação em Supervisão Escolar, até mesmo porque não há profissionais formados em Coordenação Pedagógica.

As atribuições do Coordenador Pedagógico no município em estudo constam na Lei Ordinária Municipal N° 2412/2012, de 4 de abril de 2012. A lei criou o adicional de dedicação plena – ADP para o coordenador pedagógico e atribuiu a ele a responsabilidade “pela gestão pedagógica, em consonância com as decisões da equipe diretiva e os princípios da mantenedora” (NOVO HAMBURGO, 2012). Entre as atribuições do coordenador, estão as

¹ O Curso de Graduação em Pedagogia é uma exigência legal para a função nos Anos Iniciais ou em Licenciatura para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

funções de orientador educacional que devem ser desenvolvidas na falta deste profissional na escola.

Inúmeras são as atividades, com periodicidade diária, semanal, quinzenal e mensal, desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino, deste estudo. São profissionais que desempenham multitarefas, o que se justifica em função da ausência de uma legislação federal mais atual com as atribuições do supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico e também, muitas vezes, pelo número reduzido de profissionais envolvidos na gestão escolar. A LDB/96 regulamentou a profissão do supervisor, porém não determinou seu desempenho ou a forma de atuação no contexto da instituição. Entre as atividades citadas pelos respondentes e no documento enviado aos coordenadores, com a tabulação da rotina em 2016, estão:

- Acompanhamento da entrada dos alunos; leitura e resposta aos e-mails; atualização do grupo docente e discente com informações e acontecimentos da comunidade e programações da mantenedora; esclarecimento de dúvidas dos professores; organização de substituições de professores que faltam ou estão em formações, bem como encaminhamento de plano de emergência; verificação das formações da semana e reforço da participação dos docentes; visita aos diferentes espaços da escola para observação do andamento do trabalho pedagógico; reunião com equipe diretiva; conversas com as famílias (reunião com as famílias); acompanhamento das atividades do Programa Mais Educação; conversa com os professores da Sala de Recursos e Laboratório de Aprendizagem para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; manutenção das pastas e/ou arquivos de documentos e encaminhamentos realizados; acompanhamento do planejamento do professor em sua hora atividade, auxiliando-o e trazendo sugestões; organização e desenvolvimento do planejamento coletivo, das reuniões e sábados letivos e demais eventos (feira de iniciação científica, festa de São João etc.); recebimento da assessoria da Secretaria de Educação na escola; acompanhamento do nível silábico e leitura dos alunos do 1º bloco pedagógico e dos alunos que apresentam dificuldades; correção das folhas de atividades enviadas pelos professores para cópia; participação das formações da mantenedora, das reuniões de rede e devolutivas dos alunos em atendimento em outros espaços; acompanhamento das aulas e das produções dos alunos; participação das reuniões da Associação de Pais e Mestres – APEMEM; acompanhamento e organização dos espaços físicos e pedagógicos; organização e desenvolvimento dos Pré-conselhos, Conselhos de Classe e Conselhos Participativos; leitura e correção dos pareceres avaliativos; participação da avaliação dos estágios probatórios dos professores; verificação

e conferência das chamadas manuscritas e postagens do Diário Eletrônico; participação de passeios de estudos; auxílio na organização da aplicação da Provinha Brasil e tabulação dos resultados; abertura e fechamento da escola; articulação, revisão e reescrita dos documentos da escola (Plano Político pedagógico – PPP, Regimento Escolar, Planos de Estudo); acompanhamento e orientação dos professores nos processos pedagógicos (planejamento, desenvolvimento das aulas, relacionamento com alunos, organização sala de aula etc.); orientação e acompanhamento do processo de avaliação dos alunos; orientação educacional: atendimento aos alunos, pais, professores, funcionários; acompanhamento da frequência dos alunos e nos casos de infrequência: preenchimento de fichas, aviso ao Conselho Tutelar; preenchimento de relatórios, atas, planilhas etc.; planejamento da ação da coordenação pedagógica; coordenação de grupo de alunos (encontro semanal) e de mães (encontro quinzenal); encaminhamento e acompanhamento de casos de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, situações de vulnerabilidade social, questões emocionais; articulação com a Rede de Atendimento; análise dos dados (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, índices de aprovação etc.) da escola e planejamento de ações; substituição de professores quando necessário em sala de aula, no recreio e como monitor no Programa Mais Educação; organização dos bilhetes enviados à comunidade escolar; orientação dos professores novos e estagiários; realização de visitas domiciliares; entrevistas com os estagiários; organização do quadro de professores e apoiadores, de horários e calendário escolar; organização de formações e grupo de estudos; promoção da transição e acolhimento dos alunos da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e desses, para os Anos Finais; organização e orientação da pesquisa sócio antropológica; incentivo do ensino pela pesquisa; acompanhamento e orientação dos apoiadores à inclusão; acompanhamento e alcance de subsídios para realização de adaptações curriculares dos alunos de inclusão; participação de eventos e situações significativas da comunidade escolar relacionados à prática educativa; organização do transporte escolar; acompanhamento da situação financeira da escola; organização do caderno de avisos; organização e seleção de textos de estudo; elaboração e aplicação de avaliação institucional; organização das turmas; atendimento da comunidade e do público externo; atendimento na secretaria; organização das horas cívicas; organização da agenda mensal; resolução de conflitos.

Como é possível observar, o coordenador pedagógico das escolas da Rede Municipal tem várias atribuições, envolvendo planejamento, execução e avaliação; formação de professores; assessoria pedagógica, embora desenvolva muitas outras funções que vão

muito além das descritas na legislação municipal. Em conjunto, essas atribuições buscam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, enfim a melhoria da qualidade da educação.

4.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A VISÃO DOS COORDENADORES

A maioria dos coordenadores pedagógicos (70%) apontou diferenças entre as atribuições do supervisor escolar e do coordenador pedagógico, 20% não soube responder e apenas 10% acha que não há distinção entre os profissionais. Existe o reconhecimento de que a função do coordenador seja muito mais abrangente, envolvendo o compromisso com a formação continuada dos professores da escola; um trabalho em parceria com os docentes, mediando, articulando os processos pedagógicos e auxiliando nas ações cotidianas e em parceria com a comunidade; a função de orientação educacional. Enquanto o supervisor escolar foi apontado mais como aquele que fiscaliza, supervisiona as ações docentes, aponta os problemas, não se envolvendo no trabalho efetivo de sala de aula.

A partir de todas as atribuições citadas pelos respondentes, é possível afirmar que buscam atuar de acordo com o que acreditam serem as funções dos coordenadores pedagógicos e não apenas como supervisores escolares, pois trabalham em parceria com os professores e articulam estes com os alunos e com a comunidade escolar. Embora, na maioria das vezes, por serem um “faz tudo” na escola, acabam prejudicando seu papel fundamental na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois lhes falta tempo para o trabalho pedagógico.

Tanto a mudança de nomenclatura, quanto a visão de que o coordenador é “pau-para-toda-obra”, está associada aos princípios de gestão democrática do ensino público e do compromisso de todos pela educação, assumidos na terceira e última LDB/96 (BRASIL, 1996). Concordo com os debates, destacados por Pavan e Becari (2014, p. 3), que afirmam que a denominação de coordenador pedagógico “surgiu para dar conta das novas exigências do contexto educacional contemporâneo”. Assim, “o supervisor educacional teve suas funções ampliadas e redefinidas, passando a ser chamado de Coordenador Pedagógico em muitos lugares do país”. O termo Coordenador Pedagógico seria uma evolução para o termo Supervisor Escolar no sentido de “dar conta das novas exigências do contexto educacional contemporâneo” o que acarretou também ampliação e redefinição de suas funções (PAVAN; BECCARI, 2014, p. 3).

O papel do supervisor escolar perdeu espaço e não se encaixou mais no cenário atual, que não tinha mais lugar para um profissional fiscalizador e controlador, mas sim para um

trabalho de parceria. O que tem sido vislumbrado pela maioria dos profissionais que participaram desta pesquisa, embora, muitas vezes, equivocados de que devem fazer tudo na escola. A confusão também se deve ao fato da falta de legislação federal que defina suas atribuições e da complexidade de problemas no cotidiano da gestão de uma escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão que moveu este estudo “Quais implicações da substituição do termo supervisor escolar pela nomenclatura coordenador pedagógico?”, é possível concluir que não se trata apenas da substituição de uma denominação, sem causas e consequências. Esta alteração está datada historicamente e ocorre num contexto de descentralização do poder, de democratização da educação, após a LBD de 1996. Bem como este espaço e tempo (final da década de 90, início dos 2000) não abriga mais um especialista da educação que apenas tem as atribuições de supervisionar, fiscalizar e controlar, mas sim um profissional que esteja disposto a trabalhar cotidianamente e lado a lado do professor em busca de uma melhoria dos processos pedagógicos institucionais, em busca de uma melhoria na qualidade de ensino.

Como foi possível observar, os coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal em estudo desempenham inúmeras atribuições, envolvendo planejamento, execução e avaliação; formação de professores; assessoria pedagógica; orientação educacional, na falta deste profissional, e muitas outras funções que vão muito além das descritas na legislação municipal. Enfim, todos afirmam desenvolverem outras ações, entre elas, a substituição de outros professores e até mesmo do secretário, sendo porteiros, telefonistas, atendendo o público externo, realizando cópias. É praticamente um consenso, entre os coordenadores pedagógicos, de que a substituição da denominação de supervisor escolar ampliou a sua atuação, uma vez em que no lugar de fiscalizar passam a trabalhar em parceria com o professor, mudando completamente sua atuação na escola.

Muitas discussões ainda precisam ser travadas, principalmente para o reconhecimento desta profissão e para o esclarecimento das atribuições principais deste profissional da educação. Em geral o supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico, como se queira denominar, embora haja diferenças quando se opte por uma nomenclatura ou outra, desempenha uma infinidade de tarefas na escola, por não ter clareza do seu papel. Esta falta de foco traz prejuízos ao seu papel primordial na busca pela melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Maria Lima de Souza; DUARTE, Elisa Aparecida Ferreira Guedes. Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. **Pergaminho**, v. 3, p. 1-22, nov. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/supervisor-escolar.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Legislação Informatizada** - DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Legislação Informatizada** - DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.
- CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **A identidade dos supervisores educacionais das escolas municipais de Petrópolis**. 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf>. Acesso em 30 jun. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Nº 2412/2012**, de 4 de abril de 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/2012/241/2412/lei-ordinaria-n-2412-2012-cria-adicional-de-dedicacao-plena-adp-para-coordenador-pedagogico-ou-orientador-educacional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- PAVAN. Rafael; BECCARI, Marina Miri Braz. **Supervisão educacional: uma abordagem a partir das produções acadêmicas**. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/378-0.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2017.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Inep, 2008, p. 145-177. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. LEI Nº 7.132, DE 13 DE JANEIRO DE 1978. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2007.132.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? La Salle - **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/Aguardando_liberacao_direitos_autorais/2007_v12_n2/2007_v12_n2%20-%20sjsantos.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações para configuração de funções nas escolas da rede municipal de ensino para 2017**, 2017. Mensagem recebida por <cristianef@novohamburgo.rs.gov.br> em 03 jul. 2017.

SILVA, Graziela Triches da. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. La Salle - **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1278/1020>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

AS PERSPECTIVAS CAMPO-BONENSE DA LEI 10.639/2003 PARA SUA EFETIVAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Jander Fernandes Martins

Mestre em Processos e Manifestações Culturais
pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

Professor do município de Campo Bom/RS.

E-mail: martinsjander@yahoo.com.br.

Vitória Duarte Wingert

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais
pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

Professora do município de Campo Bom/RS.

E-mail: vitoriaweingert@hotmail.com.

RESUMO

O artigo versa sobre a Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do “ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos componentes curriculares de História, Educação Artística e Literatura”. Discute-se a implantação da Lei, em uma Rede Municipal de Educação, localizada no estado do Rio Grande do Sul (RS), por meio de análise documental e entrevistas com a Secretaria Municipal de Educação. Assim, se busca relacionar a implantação dessa Lei com as discussões étnico-raciais que permeiam as Políticas Públicas e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação. Valorizando uma abordagem qualitativa e a partir de uma perspectiva interdisciplinar, espera-se colaborar na construção de práticas pedagógicas que contemplem e viabilizem uma educação étnico-racial conforme estabelece essa Lei.

Palavras-chave: Campo Bom; Educação Étnico-Racial; Lei 10.639/03; Professor; Políticas Públicas.

1 BRASIL, UM PAÍS HARMONIOSO?

Como fruto de uma pesquisa vinculada, em nível de mestrado esse texto versa sobre a Lei 10.639/2003⁷, sua implantação na cidade de Campo Bom, localizada no estado do Rio Grande do Sul.

Para isso, se recorreu a uma análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários (GIL, 2009; SZYMANSKI, 2004) junto a Secretaria Municipal de Educação (SMEC). O interesse por essa temática surgiu a partir de um levantamento prévio realizado,

⁷ Nesse primeiro momento, apenas se esclarece que esta Lei trata da “obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos componentes curriculares de História, Educação Artística e Literatura”.

pelo autor, acerca das relações étnico-raciais na contemporaneidade brasileira, em especial, na cidade de Campo Bom-RS⁸.

Assim, esse texto está organizado da seguinte maneira: a) uma introdução contextualizadora; b) em um segundo momento, se analisa e discute os documentos elaborados pela SMEC do município; c) por fim, se abre momento para reflexão e discussão sobre a importância da temática étnico-racial em ambiente escolar, em especial, sobre a Lei 10.639/03 que, comemora quinze anos desde sua promulgação federal.

A pertinência desse trabalho se pauta também nas seguintes situações identificadas, através das mídias impressas e sociais:

Novembro de 2015, criança perde o interesse em ir à escola, a responsável pela criança investiga o que estaria se passando com a menina e descobre que a mesma, era chamada de “preta imunda e suja”. Investigado os autores dos xingamentos, colegas de classe, alunos da escola Álvaro Vieira da Rocha, cidade de Rio Branco-AC. A tia diz que ao solicitar providências da escola ouviu o seguinte relato: “ela [a vítima] e as colegas foram para a direção para contar o que tinha ocorrido, mas que o diretor disse que era uma besteira aquilo tudo e que para ser configurado bullying a situação teria que ter ocorrido repetidas vezes e não uma ou duas vezes só⁹”.

Ainda em 2016, no site da UOL Esporte se vê a seguinte matéria *“RS é o estado com maior número de casos de racismo no esporte pelo 2º ano¹⁰”*. Já no site do ClicRBS, outra matéria chamou atenção do público leitor: *“Por que a intolerância cresce no Rio Grande? Nos últimos sete anos, uma ocorrência de preconceito foi registrada a cada 36 horas nas delegacias do Estado¹¹”*.

Ao ler estas reportagens acima, oriundas de diversas localidades e situações, envolvendo diferentes sujeitos (de crianças à docentes e desportistas), todas elas remetem

⁸ Situada à 56 Km da capital Porto Alegre- RS. Historicamente, até meados de 1800 era habitado apenas por tribos indígenas das etnias Charrua e Minuano. A partir do século XIX até metade do século XX, esse local esteve ligado à chamada Colônia de São Leopoldo, constituindo a região denominada de Vale dos Sinos. A chegada dos primeiros imigrantes nesse local ocorreu entre 1824-1825. O primeiro registro de Campo Bom é encontrado no “mapa da Real Feitoria do Linho Cânhamo” de 1800 e se referia aos lotes e demarcações de terra (CAMPO BOM, 1988; 2008). Em 31 de janeiro de 1959 se emancipa, por meio da Lei n.3.707 (LANG, 1996). Segundo consta em obra, de caráter histórico, organizado e publicado pelo próprio município de Campo Bom (1988, p. 21), “o nome de Campo Bom [...] foi provavelmente dada pelos tropeiros que levando o gado de Cima da Serra com Porto Alegre e o oeste do Estado, aí pousavam com suas tropas porque havia pasto e água abundantes”. Portanto, como se percebe, se trata de uma cidade colonizada por alemães.

⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<https://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2016/10/10/rs-e-o-estado-com-maior-numero-de-casos-de-racismo-no-esporte-pelo-2-ano.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

¹¹ Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/pagina/intolerancia-no-rs.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

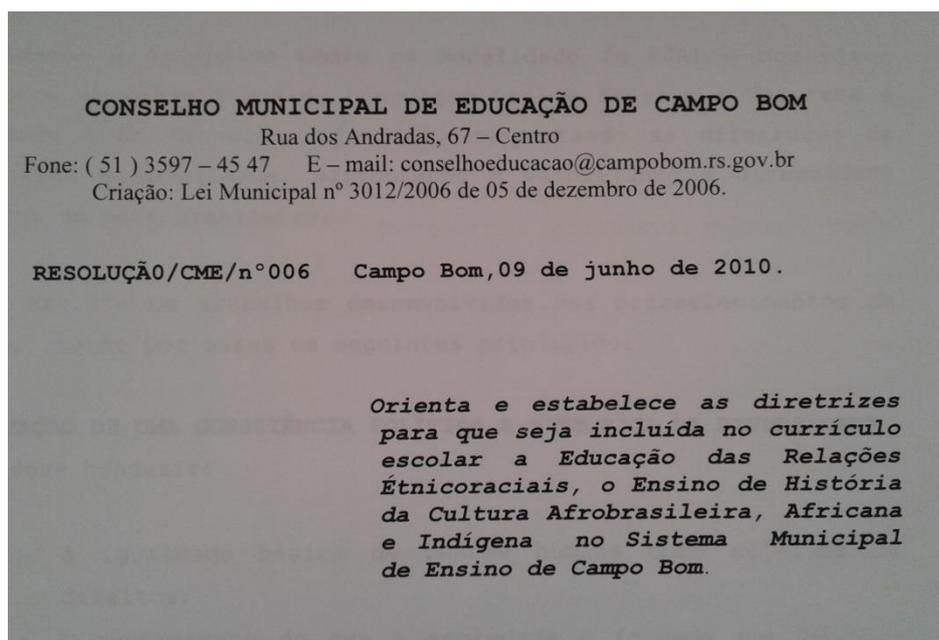
a questões étnico-raciais negativas, pois se referem à racismo, injúria racial, discriminação racial e preconceito. Esses fatos denunciados, claramente, apontam para práticas de diferenciações, desiguais e inferiorizantes do negro no contexto brasileiro. (BARROS, 2009)

Com esse estudo se objetivou investigar como a Lei 10.639/03 foi **implantada** e **implementada** no município de Campo Bom-RS, analisando documentalmente e entrevistando a Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), sobre os **limites, perspectivas** e **possibilidades** de efetivação nas escolas.

2 O QUE DIZ O MUNICÍPIO SOBRE A LEI 10.639/2003?

Desse modo, o Documento Legal que se obteve acesso foi a Resolução do CME n.º 006 promulgada em 09 de junho de 2010. Conforme pode se constatar na imagem abaixo:

Figura 1- Resolução Municipal de Educação - n°006



Fonte: Conselho Municipal de Educação- Campo Bom/RS – Secretaria Municipal de Educação

Com a finalidade de orientar e determinar diretrizes pedagógicas de modo a incluir nos planos escolares a temática étnico-racial, essa Resolução está organizada e é composta da seguinte forma:

Está distribuída em seis (6) artigos. Cada qual buscando explicitar as concepções educacionais da SMEC (vigente na época de sua redação).

O artigo 1º está organizado com o seguinte texto: “O ensino da cultura afro-brasileira, africana e Indígena será oferecido nas escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, com base nas Leis Federais nº 10.639 de 09/01/2003 e nº 11.645 de 10/03/2008”.

Assim, buscando uma coesão de sistematização, essa Resolução campo-bonense, logicamente, traz em seu texto inicial o objetivo central da mesma, qual seja: instituir em sua rede municipal de ensino o que é determinado e estabelecido pelas leis supracitadas.

Percebe-se que, esse Documento busca em seu teor único incluir ambas as Leis que se referem à temática étnico-racial. A 10.639/2003, objeto desse estudo, e também a Lei n. 11.645/08 a qual, como já dito anteriormente, inclui nessa discussão a cultura e história Indígena, permanecendo intactos os demais temas estabelecidos, anteriormente, pela Lei de 2003. Tal organização nos parece óbvia, pois como se percebe claramente, ela data do ano de 2010!

O artigo 2º, o CME assim o redigiu:

O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena será ministrado, de forma transversal em todas as disciplinas do currículo, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História (Ensino Fundamental /e em suas modalidades e no Ensino Médio na modalidade EJA) e nos eixos temáticos em Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade (na Educação Infantil), respeitando as diferenças de cada nível e modalidade, salientando e valorizando a diversidade do povo brasileiro.

Apresentado os objetivos iniciais dessa Resolução, o artigo supracitado busca evidenciar de forma clara a *abrangência* do mesmo. Assim, se identifica que a mesma estabelece e determina que *toda a Educação Básica do município* incorpore em seu currículo escolar a “Cultura e História” dos povos negros e indígenas, desde a Educação Infantil (em seus Eixos do Conhecimento) até a modalidade EJA que o município oferta à comunidade.

Também se constata que, esse artigo, não se baseia apenas no que determina ambas as Leis de 2003 e 2008, mas também nos demais Documentos Oficiais elaborados com vistas a promover uma “Educação para as Relações Étnico-raciais”. Exemplo disso, é o fato de que ela não se restringe apenas aos três Componentes Curriculares indicados na LDB/96, investe de uma “natureza transversal” essa temática de modo a torna-la interdisciplinar e assim tentar assegurar sua efetivação didática e pedagógica nas escolas.

Corroborando com a assertiva acima, o Artigo 3º é claramente uma “adaptação” ao contexto municipal da Introdução do Documento Oficial redigido pelo Deputado Federal

Tarso Genro, visto que, discorre sobre os “princípios” que devem nortear os trabalhos desenvolvidos nas escolas: *Formação de uma consciência política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidade e de Direitos* e, por fim, um terceiro item, *Combate ao Racismo e à Discriminação*.

Ora, apresentado o objetivo das diretrizes, suas orientações, finalidades e a abrangência do Documento, estabelecer os “princípios norteadores” do mesmo não apresenta nenhuma “adaptação real e efetiva” ao contexto sociocultural, histórico e educacional do município, pois apenas apresenta uma reprodução do Documento Maior que determina e prevê a criação dessa Resolução Municipal. Era de se esperar que, o CME, munido dos Documentos Oficiais e de estudos, diálogos e reflexões, apresentassem, nesse sentido, “modificações e adequações” coerentes e em acordo com o contexto antropológico, cultural e educacional da cidade.

O Artigo 4º da Resolução/CME/ n. 006/2010 de Campo Bom, esclarece a quem cabe à responsabilidade de orientação Legal, para efetivar essa Legislação. Assim está redigido o texto: “Cabe à mantenedora orientar as escolas quanto a implantação e a implementação de projetos que contemplem ações que venham oportunizar o cumprimento da Resolução”.

Após ditar os seus princípios, a Resolução incumbe a “mantenedora”, ou seja, investe a “SMEC do município” de orientar suas instituições escolares no processo de elaboração de projetos (supõe-se que pedagógicos, institucionais, outras formas quaisquer de projeto) objetivando o cumprimento da Lei, isto é, que seja implantada e implementada a Lei 10.639/003 e 11.645/08.

Tal artigo nos suscita indagações e reflexões bastante sugestivas. Até agora, é constatável a falta de clareza no que tange as formas de verificação e acompanhamento, por parte da mantenedora, do cumprimento, implantação e implementação da Resolução e, por conseguinte, das Leis.

Desse modo, se percebe que neste artigo em especial, o mesmo se restringe apenas a determinar e delegar *a quem cabe estabelecer orientações e a quem se destina o cumprimento* da mesma. Entretanto, não fica claro se houve, há ou haverá formas de fiscalização visando identificar o cumprimento ou não da mesma.

Já o Artigo 5º da Resolução, se destina às instituições escolares e está redigido da seguinte maneira:

Os estabelecimentos de ensino, de posse das orientações gerais da Mantenedora devem contemplar em seus Projetos Políticos Pedagógicos, as estratégias para atingir os objetivos, viabilizando o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 que estabelece: a formação básica comum, o respeito aos valores culturais,

como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (Art. 1º - inciso III), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (Art. 3º - inciso IV), a prevalência dos direitos humanos e repúdio ao racismo (Art. 4º - incisos II e VIII).

Mais extenso que os anteriores, esse artigo claramente estabelece que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Municipais de Educação Infantil do município incluam em seus PPP's formas de efetivação de inúmeros itens, menos a própria Resolução n. 006/10 e menos ainda as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como está exposto acima, cabe às escolas incluir em seus Documentos Oficiais a inclusão dos Artigos referentes à LDB/96, mas não só a esse Documento, é mencionado também artigos que se referem à Carta Magna de 1988 (CF/88).

Porém, aqui também não se explicita formas de avaliação, verificação e fiscalização do cumprimento da mesma. Embora, façam menção aos artigos da Carta Magna brasileira em seus incisos que abordam a questão étnico-racial. Da mesma forma, a Resolução campo-bonense não especifica sua concepção e a natureza de suas orientações.

Cabe ainda indagar, de que forma foi ou deveria ser incluída, nas escolas, essas Diretrizes? Seria no PPP (embora não seja claro essa inferência aqui feita)? O fato de não ficar claro essa questão, seria um indicativo de que *fica livre* para cada escola se organizar e sistematizar, conforme sua realidade e contexto sociocultural, as formas, mecanismos e estratégias de implantação de práticas voltadas para uma Educação para as Relações Étnico-raciais? Ou ainda, ficou, fica e/ou ficará a cargo da própria escola a responsabilidade e incumbência de produzir, organizar, inserir, aplicar e verificar o cumprimento da Lei e dos "possíveis" projetos, práticas pedagógicas, interações e ações dentro da escola que visem promover uma educação étnico-racial?

Tais indagações, nos são caras e pertinentes, pois tal situação constatada é um flagrante de que, depois de sete anos (pois, a resolução municipal é de 2010), desde a promulgação da primeira Lei voltada para a questão do negro na escola, ainda é incipiente as ações Legais que deveriam promover de forma mais engajada e efetiva o cumprimento das Leis de natureza mais abrangente (10.639).

Essa postura e concepção acaba por contribuir para a *não-efetivação das práticas pedagógicas étnico-raciais* de forma institucional na escola. Em nosso entendimento, da forma como até aqui esses cinco artigos estão redigidos, eles contribuem mais para que sejam realizadas ações individuais, por parte dos educadores e/ou escolas, do que para uma ação coletiva de natureza municipal.

Igualmente, se constata que essa Resolução contribui como um “elemento a mais” mais para justificar o não cumprimento da Lei, elaborando argumentos diversos. Acaba, no fim, colaborando para a reprodução de justificativas e alegações pautadas em *jargões* comuns no ambiente escolar, como por exemplo: há falta de clareza na Documentação, dificuldades devido aos contextos, há falta de materiais e formações específicas, etc.

Por fim, o Artigo 6º da Resolução/CME/mº 006 de 09 de junho de 2010, tem por função apenas fechar o mesmo, legitimando e dando vigor à mesma a partir da data de sua aprovação.

3 CONCLUSÃO

Ao findar a pesquisa, que originou esse texto, se verificou que, Campo Bom, uma cidade com pouco mais de 64 mil habitantes, localizada no Vale dos Sinos, região metropolitana, emancipada no ano de 1959 da cidade de São Leopoldo. Mesmo se tratando de uma cidade, considerada de pequeno porte, possui uma história pomposa e com um requinte simbólico marcado fortemente por elementos constituidores que se pautam em um discurso de valorização da cultura empreendedora. Sua propensão nata ao desenvolvimento econômico, tecnológico, cultural e educacional é percebida no imaginário social da região, pois essa localidade é conhecida como “Pequeno Gigante do Vale”.

Também se destaca a forte valorização e auto-identificação com um “ideário de pioneirismo”, fruto de sua história de produção calçadista. Esse pensamento que permeia suas forças produtivas locais, também é perceptível na questão educacional do município, pois como se pode ver, os índices do IDEB campo-bonense também primam pelo *slogan* “à frente de seu tempo” e por princípios de “pioneirismo e excelência”. E é essa relação educacional que nos levou a eleger esse local como campo de pesquisa. Como visto anteriormente, há um investimento pesado, por meio de sua Rede municipal de ensino, em Projetos Escolares Institucionais das mais variados abordagens. Um dentre tantos, é o de “Diversidade Étnica e Cultural”.

No plano das Políticas Públicas, uma Lei Educacional Municipal como a que foi objeto de análise em nosso estudo, se demonstraram incongruentes, no plano real e concreto das escolas e antes disso, no plano da organização teórica e dos conteúdos programáticos curriculares. Desse modo, se percebeu que, mesmo depois da implantação da Lei em 2003, ainda há lugares defasados e com dificuldades de aplicação e implementação. As justificativas foram variadas, mas em sua maioria atribuídas a “lacunas” durante a formação inicial e também na formação continuada.

Também se constatou haver disparidade, fragmentação e ações isoladas sem o devido reconhecimento com relação ao esforço pessoal docente no processo de elaborar, produzir, sistematizar, compartilhar e circular, no ambiente escolar, materiais teóricos e didáticos que visem contemplar a Lei 10.639/03, as Documentações, as Orientações Oficiais e órgãos como SECAD e SEPPPIR.

Os Documentos municipais referentes à Lei e temática étnico-racial, foram produzidos só sete anos depois da promulgação da Lei Federal (2003). Percebeu-se haver contradições entre “discurso-políticas públicas-práticas escolares”. Embora o CNE 006/2010 faça menção à uma “natureza transversal do tema Diversidade”, no Currículo e Diretrizes elaboradas pelo município para os níveis de Ensino Fundamental e Educação Infantil, em nenhum momento é citado como tema, projeto, plano de estudo, etc. Portanto, com esse estudo, se percebeu que, há contextos municipais nos quais, o que é determinado pela Legislação apresenta características e dimensões genéricas, rasas, frágeis e incongruentes. Tais constatações nos impelem à refletir e buscar maiores diálogos e discussões acerca das estratégias utilizadas, Legal e documentalmente, pelas Secretarias Municipais para implantar e implementar resoluções e políticas públicas voltadas para uma Educação étnico-racial, ainda que temas como esse gerem impasses, motivo a mais para discuti-lo.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Eliane Martins. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Produção da Diferença Racial**. 2003. Dissertação de Mestrado (FACED) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

----- **Das Práticas Políticas e Jurídicas na Formação de Professores para a Educação Étnico-Racial**. 2015. Tese de Doutorado em Educação (FACED) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKKE, Renisia R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Antropologia - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, José. D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultura, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a. V. 10, 164p.

_____. **Ensino de História e Geografia**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b. V. 5.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. História da Educação do Negro e outras histórias. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **História**: ensino fundamental. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 21.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPO BOM. Prefeitura Municipal. **Campo Bom**: escola e comunidade contando sua história. Campo Bom, 1988.

_____. **Campo Bom**: um lugar para ser feliz. In: SOUZA, José Edimar de (Org.). Campo Bom, 2009.

CAMPO BOM. Fundação Cultural. **A História do sapato**: nos passos de Campo Bom. Porto Alegre: Pacartes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. O/A educadora/a como agente sociocultural In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

..... . Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CHAVES, José Antonio Xavier. **A Implementação da Lei 10639/03 na Educação**: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira. 2010. Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS) - UNIJUÍ. Ijuí, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. Cortez Editora, 2010.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. 1. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma L. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.) **Modos de Fazer**: caderno de atividades, sabres e fazeres. Rio de Janeiro, RJ. Fundação Roberto Marinho, 2010. Coleção A cor da Cultura, col. 4.

..... . **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

..... . Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de Fazer**: *caderno de atividades, sabres e fazeres*. Rio de Janeiro, RJ. Fundação Roberto Marinho, 2010. Coleção A cor da Cultura, col. 4.

..... . A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e Práticas Pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

GOMES, Nilma L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, nº 43, 1995, p. 26-44. Disponível em: <<http://www.novosestudos.org.br/v1/contents/view/685>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

..... . **Classes, raças e democracia**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora 34, 2012.

JACCOUD, L. Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M.; JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas; SP: Autores Associado 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PEDAGOGIA MALAGUZZIANA PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcelo Oliveira da Silva

Pós-doutorando em Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

E-mail: moliveiras@gmail.com.

Rodrigo Saballa de Carvalho

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (Pelotas/Brasil).

Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

E-mail: rsaballa@terra.com.br.

RESUMO

O trabalho é decorrente de uma investigação no campo de estudos da Formação de Professores na Educação Infantil, que tem como objetivo apresentar contribuições dos princípios éticos da Pedagogia Malaguzziana, para que sejam pensadas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos nas escolas brasileiras. Embora o campo de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil tenha avançado nas últimas décadas, sabemos da importância de que tais estudos reverberem no trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas. Isso quer dizer que, a partir da crítica a proliferação de Pedagogias que objetivam a escolarização precoce nas instituições, os docentes vem buscando produzir uma Pedagogia da Infância que tenha como base um trabalho pedagógico, politicamente engajado na reflexão e proposição de uma ecologia educativa (tempos, espaços, linguagens e relações) que instaure modos mais respeitosos de acolher e educar as crianças. Dessa forma, é importante destacar que o âmbito praxiológico da Pedagogia da Infância, ainda demanda aproximações teóricas com experiências que possam servir de referência e inspiração para composição de outros modos de ser docente de crianças. Nesse contexto, o presente trabalho, metodologicamente pauta-se em um estudo bibliográfico da obra de Alfredo Hoyuelos (2012), na qual são mapeados os três princípios éticos da Pedagogia Malaguzziana: 1) a educação começa com a imagem de criança; 2) educar significa incrementar o número de oportunidades; 3) a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. A partir do exposto, convém destacar que para cada um dos princípios éticos elencados, são definidas estratégias que se constituem em linhas mestras para auxiliar o professor a compor suas práticas e a refletir sobre sua atuação. Dessa forma, a partir das análises empreendidas, é possível inferir sobre a importância da ética malaguzziana, para que se possa pensar na construção de práticas pedagógicas de Educação Infantil pautadas na escuta, na participação e na efetivação de uma educação pautada na imagem de uma criança potente. Afinal, é chegado o momento de desenvolver um círculo virtuoso na Educação Infantil contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil, Loris Malaguzzi, Ética, Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A criança já é [desde o nascimento] um coabitante ativo, pedindo para ser tratado e reconhecido como tal (isso é o que não é reconhecido amplamente, não apenas base de preconceitos antigos persistentes, mas de teorização e prática, que sempre foram hegemônicas e até agora encontrou uma imagem da infância indistinta, indefinível, pobre, tábula rasa para ser conveniente). (MALAGUZZI, 2016, p. 594) (tradução nossa).

Uma das questões recorrentes relacionadas à educação é a vinculação (ou a desvinculação) entre teoria e prática. Lóris Malaguzzi construiu seu pensamento teórico intimamente vinculado à sua própria prática, pensando e repensando a partir das suas experiências nas escolas de Reggio Emilia. Comumente os pesquisadores buscam na prática a geração de dados para que possam interpretar e desenvolver suas teorizações, dessa forma, informar a prática dos professores com a intenção de provocar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Dahlbert (2016) destaca que Malaguzzi criou um modo de envolver o desenvolvimento de novos conhecimentos com os problemas didáticos concretos vivenciados pelos professores com as crianças no dia a dia.

Assim, a partir da documentação pedagógica, os professores transformaram o cotidiano das escolas em um processo de pesquisa constante e sistemático. O que Dahlbert (2016) acredita que pode ser descrito como uma pesquisa que nasce de dentro da própria escola. Portanto, os resultados da pesquisa são aplicados diretamente na fonte – a escola – e servem para retroalimentar a pesquisa. Malaguzzi não pode ser visto apenas como um pensador da Educação, mas como um desenvolvedor de um tipo de pesquisa feito a partir dos registros exaustivos do cotidiano.

Neste artigo, analisaremos a sistematização da obra malaguzziana feita por Hoyuelos (2012), que está estruturada em princípios éticos, estéticos e políticos. Especificamente, neste artigo abordaremos os princípios éticos e suas estratégias, a partir da síntese feita por Hoyuelos (2012), que compõe o primeiro volume da trilogia. Hoyuelos (2012), ao sistematizar o pensamento e obra de Loris Malaguzzi, desenvolve três grandes eixos inseparáveis, mas que para fins didáticos e de análise foram segmentados em: ética, estética e política. O primeiro deles, a ética, constitui-se de princípios, normas e valores que possam ser postas em prática por meio de estratégias, uma forma de agir de caráter prático. A ética é composta por princípios e estratégias, que se retroalimentam para criar um espaço de desenvolvimento e aprendizagens. No entendimento de Hoyuelos (2012, p.

53), para Malaguzzi “não existe princípio sem atuação ou uma estratégia prática sem um valor filosófico”. [...] [Dessa forma, a] atuação pedagógica que se transforma – através da experimentação – em pensamento educativo” (tradução nossa).

Em um entendimento bastante amplo podemos afirmar que ética é uma ciência “diretiva do agir humano no que se refere a princípios gerais. A ética não se propõe a orientar cada indivíduo, o que deve fazer ou omitir, mas fornece normas, elementos gerais” para que cada sujeito possa agir (SIKEDUM, 2002, p. 21). Nesse sentido, Canto-Sperber e Ogien (2004, p. 16) afirmam que a ética “formula-se a partir de princípios universais, de regras comuns, de referenciais compartilhados que formam a base sólida e coletiva das avaliações e dos julgamentos”.

Hoyuelos (2012) propõe três princípios éticos para sintetizar a obra malaguzziana. O princípio de número um é a educação começa com a imagem de criança, uma imagem que revela a indeterminação do ser humano. Este princípio está composto de três estratégias: a) a pedagogia da escuta; b) a observação através de sondas de investigação-ação; c) a ideia de projeto em contraste a de programação. Já o segundo princípio é educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis, que dispõe de quatro estratégias: a) uma adequada organização das escolas; b) grupos pequenos c) os papéis do adulto; d) distribuição personalizada de responsabilidades. Por fim, o terceiro princípio traz a criança como sujeito de direitos históricos e culturais. Por sua vez, o terceiro princípio está composto de três estratégias: a) defesa dos direitos das crianças, dos educadores, das famílias e da mulher; b) a identidade da escola e da educação infantil; c) desenvolver os direitos da infância tomando emprestada a voz de suas cem linguagens.

2 PRIMEIRO PRINCÍPIO ÉTICO: A EDUCAÇÃO COMEÇA COM A IMAGEM DE CRIANÇA

A imagem de criança é uma imagem precária, uma imagem oscilante que muda com a história. É a imagem atual que devemos discutir e podemos discutir (MALAGUZZI, 2016, p. 539) (tradução nossa).

Podem haver inúmeras representações e imagens da criança, cada uma delas está intimamente ligada ao princípio pelo qual o adulto vai estabelecer suas relações com as crianças. Para Malaguzzi (1994), é muito difícil agir de forma contrária a essa imagem. Se entendemos a criança a partir da metáfora da folha em branco, nossa relação será de deixar nossa marca nessa folha desconsiderando suas experiências, seus conhecimentos, seu contexto. Por outro lado, se a imagem de criança do professor da Educação Infantil

considera a criança sujeito histórico e social, agirá ao contrário daqueles que a entendem como tábula rasa, valorizando sua cultura, sua bagagem, suas experiências.

O mesmo raciocínio é aplicado por Malaguzzi à imagem de meninos e meninas, na medida em que reproduzimos estereótipos e preconceitos ou buscamos uma relação de maior igualdade. “Por exemplo, se a sua imagem é que meninos e meninas são muito diferentes um do outro, você se comportará diferentemente em suas interações com cada um deles” (MALAGUZZI, 1994, p. 1) (tradução nossa). Hoyuelos (2012) afirma que a imagem de criança que cada um tem é uma declaração de princípios, explicita uma teoria de fundo, portanto é fundamental para que se possa estabelecer uma didática de trabalho com as crianças. “É o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática” (HOYUELOS, 2012, p. 55) (tradução nossa).

A sociedade e o tempo histórico em que você está inserido são formadores dessa imagem de criança. Malaguzzi (1994) afirma que há uma grande diferença entre a percepção de criança desenvolvida a partir de preconceitos e aquela imagem que é construída a partir da observação e das relações estabelecidas com a criança. Ao passo que a criança está sempre em transformação, não só pelo curso natural do tempo (idade cronológica), mas também pelas experiências vividas e todos os estímulos que a cercam (ambiente). Em resumo, Malaguzzi afirma que:

É necessário que acreditemos que a criança é muito inteligente, que a criança é forte e bonita e tem muitas desejos e pedidos. Esta é a imagem de criança que precisamos ter. Aqueles que têm uma imagem de criança como frágil, incompleta, fraca, feita de vidro com este pensamento ganham apenas algo para si mesmos. E nós não precisamos dessa imagem de criança. (MALAGUZZI, 1994, p. 5) (tradução nossa).

O que Malaguzzi defende, partindo dessa concepção de criança, um projeto em que crianças e adultos possam juntos anular as assimetrias postas entre a criança frágil que não sabe e o adulto forte que ensina tudo o que acredita saber e ser necessário para a criança (HOYUELOS, 2013). Complementando essas ideias, Faria (2007, p. 281) afirma que “a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades.”

Da mesma forma, na proposta malaguzziana há o entendimento de que as crianças são diferentes entre si e até a mesma criança é diferente entre os turnos do dia, com a

família e com a escola. Entre a saída da escola e a volta no outro dia muitas mudanças aconteceram que influenciam na identidade e no conhecimento da criança. Assim mesmo, há a possibilidade de encontrarmos uma imagem de criança participante e inteira, que se relaciona com o mundo e com os objetos em primeira pessoa, “cheia de potencialidades de criação e de invenção. Uma imagem potente desde o nascimento da criança, a qual vem atribuídas grandes riquezas” (HOYUELOS, 2012, p. 111) (tradução nossa). As crianças constroem conhecimento de forma conjunta entre elas e com os adultos.

Para operacionalizar este primeiro princípio, Hoyuelos (2012) estabelece três estratégias. A primeira delas consiste na pedagogia da escuta. “Malaguzzi comenta que falamos muito sobre as crianças [...], falamos pouco com as crianças e muito menos as escutamos” (HOYUELOS, 2012, p. 129). A escuta é relacional, pois não aceita generalizações e sempre se dá em um espaço, em um tempo e em uma atmosfera. A escuta é ferramenta essencial para o trabalho do adulto com as crianças, por meio da escuta com todos os sentidos podemos perceber a infância e as crianças nas suas relações com o mundo. Malaguzzi defende que essa escuta com todos os sentidos permite o “assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de se estar com crianças” (HOYUELOS, 2012, p. 130) (tradução nossa). O assombro é a capacidade do adulto de entender que estar com crianças significa abrir espaço para o imprevisto, para o que não foi planejado.

A escuta proposta por Malaguzzi não se reduz a uma proposta de atividade pedagógica a partir dos interesses manifestados pelas crianças, mas sim acreditar que as crianças possuem suas teorias, suas vivências e experiências que estão esperando para serem confrontadas com as nossas. Assim, Hoyuelos (2012, p. 134) “a escuta é a estratégia que nos introduz ao caminho educativo adequado” (tradução nossa). A escuta ativa das crianças levaria o adulto a entender como elas pensam, o que desejam, como formulam suas teorias e aplicam a sua própria lógica para explicar os acontecimentos e fenômenos.

A segunda estratégia proposta para o primeiro princípio ético é a observação através de sondas de investigação-ação. A observação, no entendimento de Malaguzzi, deve partir da dúvida, da incerteza e das interrogações que alimentam a reflexão. Malaguzzi (2016, p. 169) propõe “a constante presença de atitude científica” dos professores, que devem “maravilharem-se quando encaram os fatos da sua vida cotidiana, que fazem com que eles queiram os interrogar e buscar uma resposta submetendo-os a uma observação metódica e ao experimento” (tradução nossa). A observação não é somente uma estratégia metodológica ou didática, mas tem como principal finalidade a transformação das práticas educativas do professor.

A observação proposta por Malaguzzi depende diretamente da formação, da cultura, das intenções pedagógicas e, principalmente, da imagem de criança que o adulto / professor possui (HOYUELOS, 2012, p. 135). O professor nunca chega à escola isento de suas convicções, experiências, sentimentos, do modo como nos relacionamos, portanto não há um olhar isento, neutro. Entretanto, é necessário que o professor esteja aberto para penetrar na experiência da criança. Dessa forma, a metáfora da sonda utilizada por Malaguzzi está ligada a ideia de perfuração, uma investigação em profundidade. “A sonda é um desejo de conhecer o mais escondido – qualitativa e quantitativamente – da criança.” (HOYUELOS, 2012, p. 138).

Malaguzzi critica os entendimentos psicologizantes que propõem que todas as crianças passam por fases, por estágios do desenvolvimento fixos. Propõe que, a partir da observação, o professor possa se dar conta que todas as crianças são diferentes. Nesse sentido, a observação malaguzziana nas palavras de Hoyuelos (2012, p. 144) “significa respeitar e escutar à criança de forma atenta, amorosa [...], sem cair na armadilha de encerrar a criança em tabelas, estágios e níveis pré-fixados de desenvolvimento”. Somente assim, o professor entenderia a capacidade e a possibilidade das crianças em escaparem de caminhos preestabelecidos para encontrarem seus próprios caminhos.

Por sua vez, a terceira estratégia do princípio ético que trata da imagem da criança é o da ideia de projeto em contraposição a ideia de programação. A programação, neste contexto, significa uma trajetória fixa, um itinerário, que tem, necessariamente, um resultado já antevisto. O professor planeja e conduz as atividades, evitando possíveis erros ou desvios, portanto, a criança assume um papel passivo e de reprodução. Nas palavras de Malaguzzi (2016, p. 479), “mesmo que tenhamos sempre feito planos de trabalho e projetos de trabalho. Sempre recusamos fazer um programa, pelo risco de um programa engessado também gerar experiências engessadas” (tradução nossa). Na proposta malaguzziana, a escola deve seguir as crianças e não um projeto ou programa preestabelecido, portanto as escolas da infância partem do zero a cada ano.

A educação inicia, para Malaguzzi, com a imagem que os adultos têm da criança, a partir dessa imagem é que partem nossas ações e intenções pedagógicas. O princípio ético da imagem da criança guia nossas ações na escola e, portanto, revela a indeterminação no ser humano. Ao descartar processos ou estágios fixos da infância, Malaguzzi propõe que os adultos possam escutar atentamente e observar em profundidade as crianças, para então desenvolver projetos em conjunto.

3 SEGUNDO PRINCÍPIO ÉTICO: EDUCAR SIGNIFICA INCREMENTAR O NÚMERO DE OPORTUNIDADES POSSÍVEIS

Malaguzzi tinha a visão de construir novas escolas públicas fundadas na equidade e na democracia. Escolas que fossem baseadas nos valores e relevantes, pois poderiam proteger as crianças contra o que ele chama de “pedagogia profética”, uma educação construída em conhecimentos pré-determinados e entregue aos poucos, humilhando tanto professores quanto crianças (DAHLBERG, 2016, p. 13) (tradução nossa).

O segundo princípio ético proposto por Hoyuelos (2012), a partir da obra malaguzziana, consiste em ampliar o número de oportunidades possíveis para a criança na escola. Esse princípio deve estar presente nas nossas escolhas, na forma de pensar e fazer escola. “É necessário uma escola que possa acolher a diversidade de motivações e interesses distintos das crianças e das famílias” (HOYUELOS, 2012, p. 203) (tradução nossa). O que significa também não estabelecer uma hierarquia entre as diversas propostas que a escola oferta. Tal princípio ético propõe que sempre possamos nos questionar se o tipo de escola ou de educação que propomos é capaz de desenvolver o potencial de todas as crianças ou estamos incorrendo em um conformismo aprisionado pela rotina.

Nesse sentido, o mais importante é a diversidade de qualidade que canalize os interesses das crianças, o que não significa ter uma variedade infundada de atividades. Hoyuelos (2013, p. 208) sintetiza a questão da diversidade da seguinte forma: “se as crianças são diversas, a escola deve partir do princípio de que não é possível – nem deve – igualar o que é diferente”. Cada criança entende a realidade de forma diferente e formula suas próprias hipóteses sobre os fenômenos. Para efetivar o segundo princípio, Hoyuelos estabelece quatro estratégias: a) uma organização escolar adequada; b) os pequenos grupos; c) os papéis dos adultos; d) a distribuição personalizada de responsabilidades.

Na obra malaguzziana, Hoyuelos (2012) encontra virtudes para uma boa organização escolar, o que é fundamental para dar conta de um projeto de escola. Malaguzzi defende as escolas pequenas, em que a criança não é só um número. Em uma escola pequena há espaço para se conhecer pelo nome as crianças, as famílias e os profissionais, tornando-se um espaço receptivo, amigável e inclusivo. Quanto aos professores, ele propõe que estejam organizados em pares educativos, para que possam dividir as emoções, as ideias, a percepção, a observação das crianças. Malaguzzi entende que a solidão do professor afeta seu trabalho com as crianças e que as crianças não deveriam ter apenas um professor como referência. Também aponta a relevância das horas não letivas para preparação pedagógica e profissional.

Moss (2016, p. 273) enfatiza que a proposta de escola elaborada durante a vida de Malaguzzi está baseada em “um modo de trabalhar não-hierárquico e colaborativo, o qual reconhece direitos igualitários e a importância de todos da equipe” (tradução nossa). Hoyuelos (2012) complementa esse pensamento reafirmando que a equipe toda, incluindo pessoal da limpeza e da cozinha, deve participar das mesmas formações, reuniões, de modo a aumentar as possibilidades de formação na escola. Malaguzzi entende os profissionais da escola como educadores. Toda a equipe deve fazer parte do mesmo ideário formativo, para que se possa diminuir as incongruências. Nesse sentido, a cozinha, em especial, oportuniza às crianças verem um profissional trabalhando, assim podem descobrir que todas as profissões são importantes. A cozinha malaguzziana é o centro da escola.

A última virtude identificada por Hoyuelos (2012) para uma adequada organização da escola está relacionada ao profissional que trabalha diretamente com os professores – orientador, coordenador ou supervisor pedagógico. Esse profissional deve valorizar a autonomia, o protagonismo individual, a liberdade didática dos professores, dando sentido teórico e conceitual à escola. Na prática, esse profissional deve dar conta de apoiar, pensar as formações, auxiliar na reflexão sobre a prática, elaborar linhas que sustentem a prática dos professores.

A segunda estratégia que Hoyuelos (2012) propõe diz respeito aos grupos pequenos. Na concepção de Malaguzzi a sala de aula deve ser subdividida em pequenas unidades, nas quais grupos menores de crianças possam fazer atividades distintas umas das outras. Nesses momentos, os adultos podem perceber as atividades cooperativas, as relações entre as crianças, o surgimento de conceitos e de ideias. “A interação em pequenos grupos incluirá processos de imitação, pausas, avanços bruscos e reequilíbrios. As crianças demonstram avalanches repentinas de ideias, mudanças silenciosas ou explícitas e diálogos em que convidam o adulto a interagir” (MALAGUZZI, 1993, p. 10) (tradução nossa).

Os pequenos grupos se organizarão de acordo com o interesse, afinidades, gênero e não devem ter mais do que oito crianças para que as relações possam se estabelecer de forma satisfatória. Malaguzzi (1993, p. 10) estabelece que:

Ao observar o trabalho das crianças em pequenos grupos, o professor é informado sobre as relações entre as crianças, suas participações e os papéis que cada uma desempenha no grupo; entretanto, o trabalho em pequenos grupos não deve ser considerado uma das muitas situações de aprendizado ou escolhas que são apresentadas para as crianças. (tradução nossa)

Seguindo nessa linha, a terceira estratégia do segundo princípio ético trata dos papéis do adulto. O que não significa somente o professor, mas todos os adultos envolvidos com a escola e com as crianças. Hoyuelos (2012) identifica quatro planos complementares para o adulto que está em contato com as crianças. O primeiro deles é o sociopolítico, tendo em vista que o professor não é neutro ou é somente uma didática, ele está inscrito em um projeto de transformação social. O segundo plano é o relacional e cultural, no sentido da crença de Malaguzzi em um profissional com grande cultura, curiosidade cultural e autonomia interativa. Cultura e autonomia para criar seus próprios projetos e que possuam interação com os outros membros da comunidade escolar.

O terceiro plano é o da investigação permanente, Malaguzzi entende que o professor, ao observar e escutar a criança, proponha diversas interpretações. O professor deve ser um eterno pesquisador da sua prática. O quarto e último plano é o relacional didático, que propõe um adulto disposto a aprender, disponível para as crianças e na sua forma de intervir no papel de adulto educador, dando segurança afetiva às crianças. Embora, Hoyuelos (2012, p. 263-264) ressalte que no entendimento de Malaguzzi “o adulto não é alguém que ensina; é um mediador que organiza e coordena propostas e aceita os convites de aprendizagem sem intervenções concretas interpessoais”. Os adultos são “criadores de contextos propiciadores da aprendizagem do que atos e situações de transmissão de conteúdos” (p, 264).

O professor na concepção de Malaguzzi deve propor situações diversas de aprendizagem, desenvolver situações problemáticas para as crianças resolverem, ser capaz de manter vivo o problema na medida em que dá uma resposta propõe outra pergunta. Da mesma forma, o adulto deve intervir para manter acesa a chama que alimenta a curiosidade das crianças e o desejo por conhecimento. O professor provoca a consciência infantil, identificando problemas e trazendo para a discussão como ponto de partida para propostas. Os projetos e propostas partem da curiosidade das crianças, mas também daquilo que o professor identifica como necessidade das crianças, instigando-as ao conhecimento.

A quarta e última estratégia do princípio dois refere-se à distribuição personalizada de responsabilidades, o que garante ao professor condições de trabalho para escutar, observar, pesquisar, documentar, tudo aquilo que Malaguzzi vem propondo durante a construção do seu pensamento. Para Hoyuelos (2012, p. 273) “não é apenas uma questão de organização, mas também uma questão ética” (tradução nossa). Nesse sentido, ele aponta três aspectos que compõem esta estratégia: a) o espaço físico bem pensado e agradável no qual o professor possa atuar adequadamente com as crianças; b) a quantidade

de crianças por adulto que permita estabelecer verdadeiras relações e experiências com as crianças e entre as crianças; c) tempo com as crianças, o que significa o mesmo professor trabalhando durante todo o ano ou até mais de um ano com as mesmas crianças.

Fica perceptível a preocupação de Malaguzzi com a organização da escola e a valorização dos profissionais que atuam na escola. Faria (2007, p. 285) sintetiza da seguinte forma o pensamento malaguzziano: “trata-se, portanto, de uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas”. A escola, a partir do que Malaguzzi propõe, torna-se um espaço de criação, de convívio entre crianças e adultos, de desenvolvimento, de cultura, de promoção das culturas infantis. A escola é um lugar de aprendizagem tanto para as crianças quanto para os adultos.

4 TERCEIRO PRINCÍPIO ÉTICO: A CRIANÇA É UM SUJEITO DE DIREITOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

O terceiro e último princípio ético identificado por Hoyuelos (2012, p. 278) diz respeito aos direitos da criança, entendido pelas próprias crianças como “uma condição de escuta recíproca entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. [...] O direito, além disso, é uma riqueza em potência: se pode usar ou não” (tradução nossa). Nesse entendimento, o direito também deve ser legitimado pelos outros para poder exercê-lo de forma plena. Malaguzzi não acreditava nas extensas cartas de declaração de direitos das crianças, pois as considerava promovendo atos de caridade às crianças e entendendo-as como seres indefesos. Tais direitos também estavam ligados à sociedade em geral e não especificamente às crianças, mas à humanidade em geral. Malaguzzi destaca o direito a estudar com qualidade. O direito ao estudo inclui “o direito a aprender e receber uma educação digna, capaz de conseguir que as crianças – na família, na escola e na cidade – possam ser considerados como sujeitos que possam ser a base para uma mudança de concepção cultural” (HOYUELOS, 2012, p. 281-282) (tradução nossa).

Na visão de Hoyuelos (2012), Malaguzzi primeiramente constrói uma série de direitos das crianças muito próximo ao conceito de necessidade. Assim, durante os anos 1970, Loris Malaguzzi destaca o direito a ter uma relação assegurada e positiva com os pares e com os adultos. Aparece também o direito a um espaço qualificado para que a criança possa construir ativamente suas experiências. Na esteira desses pensamentos, Malaguzzi destaca o direito de se sujar, para que a criança possa sentir livre para experimentar e tenha gosto pelo fazer, do que depreende do direito de errar. Junto a esses direitos, aparecem os direitos ao barulho e ao silêncio, ao de estar com os outros, ao de estar sozinho e ao de estar com poucos, de comer, de dormir em condições adequadas.

Durante a década de 1990, Malaguzzi vai se debruçar sobre a questão dos direitos da infância com maior profundidade e reflexão filosófica, que acaba por resultar na Carta dos Três Direitos. Neste documento, Malaguzzi abandona a ideia de necessidades como direitos e para entender as crianças como sujeitos de direito, protagonistas desses direitos. Sendo que o principal é o direito a desenvolver todas suas potencialidades. Para Hoyuelos (2012, p. 286) desenvolver todas as potencialidades das crianças em suas cem linguagens “significa que os adultos devem – eticamente – privilegiar as formas autônomas de aprender das crianças, criando confiança e esperança na sua forma de conhecer, de construir cultura e na maneira de contaminar a nossa” cultura adulta. (tradução nossa)

Hoyuelos (2012) desenvolve três estratégias fundamentais para o princípio ético – a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais – a saber: a) defesa dos direitos das crianças, dos educadores, das famílias e das mulheres; b) a identidade da escola e da educação infantil; c) desenvolvimento da infância fazendo uso das suas cem linguagens.

Para Malaguzzi não há como defender os direitos das crianças sem também defender os direitos dos professores, das famílias e das mulheres, pois são grupos muito próximos e que estabelecem uma relação de co-dependência. A escola proposta por Malaguzzi está intimamente ligada à luta e ao movimento feminista. Malaguzzi reconhece o status social inferior da mulher e a falta de reconhecimento social sofrida por elas. Dessa forma, a mulher exerce uma sobre carga de papéis na família. Para ele, em conjunto aos direitos das crianças há que se pensar nos direitos da mulher e nas configurações familiares.

Aliado a esse processo, a desvalorização do professor, principalmente, os que trabalham na educação infantil está ligada a um profissional com pouca formação, salários baixos, desanimado e com baixa autoestima. Todos esses aspectos refletem no desenvolvimento de ações pedagógicas e na atuação dos profissionais com as crianças. Vale lembrar que o professor malaguzziano também é um pesquisador da sua própria prática, o que reforça a ideia de que este profissional não é apenas um cuidador de crianças. Além da valorização, da formação e de salários dignos, Malaguzzi também se preocupou com as condições de trabalho dos professores para que pudessem encontrar sentido em sua formação e em seu próprio trabalho.

A segunda estratégia do princípio ético três é a identidade da escola e da educação infantil. No sentido de que a educação infantil não pode ser entendida como uma “demanda individual ou uma necessidade social. [...] [Tal entendimento] leva, inconscientemente, a simplificar e reduzir as potencialidades infantis” (HOYUELOS, 2012, p. 300) (tradução

nossa). Dessa forma, deve haver a passagem de uma escola infantil que supre necessidades, para uma que garanta os direitos das crianças. Malaguzzi defendia uma educação infantil que valorizasse as culturas da infância, a forma das crianças de verem o mundo e não um modelo de educação infantil voltado a suprir as necessidades e desejos dos adultos. “Um tipo de educação que escute e participe dos direitos da infância” (HOYUELOS, 2012, p. 301) (tradução nossa).

Malaguzzi identifica alguns riscos em que a educação infantil possa incorrer na sua estruturação. O primeiro deles é o assistencialismo, que promove uma educação infantil voltada apenas para o cuidado, cobrindo as necessidades básicas das crianças que não tem a felicidade de ter a mãe presente, pois ela está trabalhando. Da mesma forma, entender que o cuidado não é uma prática pedagógica e que serve para suprir demandas. O segundo erro é a educação pediátrica, que está somente focada na saúde da criança ou nas questões sanitárias e de higiene. O terceiro risco é o da pedagogia psychologizante ou terapêutica, na qual a escola está voltada para o diagnóstico e a identificação de anomalias, distúrbios, desvios do padrão e deficiências (HOYUELOS, 2012).

Malaguzzi também adverte para o risco de se incorrer em uma pedagogia instucionista, na qual o foco é o programa escolar, o conteúdo e as instruções. O quinto risco consiste em uma escola que trabalhe por antecipação, a educação infantil é um preparatório para o ensino fundamental, perdendo sua identidade, seu tempo e seu espaço. A escola de educação infantil pode também se tornar um lugar destinado à estimulação precoce, o que para Malaguzzi é algo perigoso, pois rouba tempo da natureza e da infância da criança. Seguindo nessa linha, o sétimo risco da escola de educação infantil é trabalhar com atividades de vitrine, o que significa ter um portfólio atrativo de atividades para atrair clientes.

A educação infantil também pode se converter em um espaço maternalista, no qual a escola foca sua função na substituição da figura materna para evitar traumas oriundos da separação da mãe. Malaguzzi também não acredita em uma pedagogia que ele denomina de açougue (*charcutería*), que divide a criança em fases de desenvolvimento, fazendo com que a criança perca sua identidade una. A escola infantil também não pode ser um espaço em que se divida as questões sociais e educativas, mas sim promover o desenvolvimento das duas funções. O décimo primeiro risco diz respeito ao entendimento de que o processo educativo é linear e cumulativo. E, por fim, o folclorismo, no qual a escola passa por modas pedagógicas passageiras, em geral, a serviço do comércio (HOYUELOS, 2012).

A terceira e última estratégia que Hoyuelos (2012) aponta para o desenvolvimento das crianças tomando emprestada a voz das suas cem linguagens para que se possam fazer com sejam ouvidas. Para ouvir as cem linguagens das crianças, o adulto deve também exercitar a sua capacidade de ouvir. Dessa forma, o adulto consegue vislumbrar o mundo com olhos de criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão apresentada no decorrer do texto é possível inferir sobre a importância da ética malaguzziana, para que se possa pensar na construção de práticas pedagógicas de Educação Infantil, pautadas na escuta, na participação e na operacionalização de uma educação emergente de uma imagem de criança potente. Para tanto, é necessário enfrentar os impasses que têm marcado a Educação Infantil contemporânea: 1) o assistencialismo; 2) o instrucionismo; 3) a estimulação precoce; 4) as atividades vazias de conteúdo; 5) o maternalismo; 6) a pedagogia das partes (HOYUELOS, 2010). Em relação aos impasses elencados, destacamos especialmente o instrucionismo, a estimulação precoce, as atividades vazias de sentido e a pedagogia das partes. Tais aspectos têm ressoado de modo muito intenso no âmbito das discussões sobre a Educação Infantil e precisam ser enfrentados.

Recentemente, vivenciamos, por exemplo, o questionamento sobre o corte etário da Educação Infantil, a partir do imperativo de que as crianças poderiam cursar o primeiro ano do ensino fundamental, com cinco anos de idade. A partir de um forte apelo dos pesquisadores e movimentos sociais que lutam pela defesa de uma Educação Infantil de qualidade, houve pressão popular para que o Supremo Tribunal Federal mantivesse as crianças de cinco anos na Educação Infantil. Não faz muito tempo que reduzimos a Educação Infantil ao ampliarmos o Ensino Fundamental para nove anos. Contemporaneamente, as crianças iniciam o primeiro ano aos seis anos de idade. Por outro lado, não satisfeitos com a redução de um ano da Educação Infantil, em 2018, novamente voltamos a discutir sobre a importância de escolarizar as crianças pequenas ainda mais cedo, ou seja, aos cinco anos de idade.

Isso significa, que a partir de uma lógica propedêutica e mercantilista, defende-se a ideia de que as crianças o quanto mais cedo forem alfabetizadas, melhores resultados obterão na vida adulta. Afinal, a criança nessa lógica mercantilista não é vista como um ser singular, mas enquanto um riquíssimo capital humano que deve ser investido e potencializado desde a mais tenra idade. Iniciar a escolarização mais cedo, tem sido um dos

motes das discussões empreendidas em nossos países sobre a Educação Infantil. Ainda no que se refere a tal lógica, é possível citar a recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), a qual inclui orientações curriculares para Educação Infantil, por meio da proposição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos seguintes campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, cores, sons e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir de uma leitura preliminar, é possível entender a proposição de uma base curricular como um modo de operacionalizar as proposições das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009) e um avanço no que diz respeito a organização de um currículo por campos de experiências. Embora a BNCC (BRASIL, 2017) seja recente, já podemos perceber os seus efeitos no campo da Educação Infantil. No âmbito da formação docente inicial e continuada, tem proliferado cursos de formação que visam preparar os professores para trabalhar a partir do que está sendo proposto no texto da base, assim como "manuais" endereçados aos professores que esquematizam as linguagens que devem ser abordadas em cada campo de experiência. Para além disso, ainda é possível identificar que a organização do currículo da Educação Infantil por meio dos campos de experiências, tem servido também como argumento para a adoção de livros didáticos e apostilas pelas escolas que atendem tal etapa. Nesse sentido, a proposição de tal currículo tem reforçado o que Hoyuelos (2010) denomina como pedagogia das partes, ou seja, uma visão unitária e compartimentada de criança.

A partir do exposto, destacamos a importância dos princípios da ética malaguzziana, como inspiração para que a Educação Infantil visibilize o cotidiano das crianças, já que é "nas espacialidades e temporalidades da vida cotidiana que as crianças constroem os sentidos de suas ações, que interrompem a ordem institucional e que propiciam novos inícios" (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 160) por meio de seus questionamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CANTO-SPERBER, M; OGIEN, R. **O que devo fazer?** a filosofia moral. Tradução de Brenno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, jan./abr, 2016, p. 153-170.

DAHLBERG, G. Series editor's foreword. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 13-40.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016.

HOYUELOS, A. La identidad de la educación infantil. **Educación**, Santa Maria, v. 35, n. q, jan./abr. 2010, p. 15-24

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2013.

MALAGUZZI, L. For an education based on relationships. **Young children**, nov. p. 9-12. Disponível em: <<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MALAGUZZI, L. The education of children between family and institutions in a period of cultural change and presentation of projects for reforming the *scuola di base*. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 475-480.

MALAGUZZI, L. The pupil, the class and the teacher in an educational dynamic, in the experiences of psychopedagogy. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 148-172.

MALAGUZZI, L. **Your image of the child: where teaching begins**. 1994. Disponível em: <<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MOSS, P. The historical context. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 271-277.

SIKEDUM, A. **Ética e alteridade**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

COMO OS FILMES PENSAM: DO TERCEIRO REICH PARA O SÉCULO XXI, UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA ELE ESTÁ DE VOLTA

Vitória Duarte Wingert

Metranda em Processos e Manifestações Culturais
na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

Professora em Campo Bom.

E-mail: vitoriawingert@hotmail.com.

Jander Fernandes Martins

Metranda em Processos e Manifestações Culturais
na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

Professor em Campo Bom.

E-mail: martisjander@yahoo.com.br.

Bruno Martinez Portela

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMO

As questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e aprendizagem vêm se renovando a partir das contribuições das diferentes abordagens de ensino, que visam desenvolver um ensino alicerçados em problemas pautados em temáticas cotidianas dos estudantes. Neste artigo abordaremos uma prática interdisciplinar entre História e Filosofia a partir da organização de um dossiê cinematográfico. Propomos analisar os aspectos filosóficos e históricos de uma obra fílmica alemã Ele está de Volta, apresentando possibilidades de recortes fílmicos que evidenciam conceitos da construção de um Estado totalitário a partir de Thomas Hobbes, na obra O leviatã. Portanto, espera-se com isso evidenciar questões teóricas e caminhos de investigação em aberto com relação às reflexões sobre a relação entre cinema, conhecimento histórico e filosófico, bem como refletir o cinema como recurso didático utilizado para sala de aula, possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de dossiês cinematográficos.

Palavras-chave: Cinema e ensino. História e filosofia. Interdisciplinaridade.

“O cinema possui apenas um personagem: o pensamento”

Gilles Deleuze

1 INTRODUÇÃO

Nosso contexto histórico atual vende a todo o momento imagens e propagandas, sendo que a indústria cinematográfica é uma das que mais cresce e se destaca no cenário pós-moderno. Desta forma a utilização do cinema na sala de aula exerce um grande fascínio e identificação, principalmente por parte dos adolescentes. Porém o uso deste recurso pode não ser tão simples quanto parece, uma vez que o professor deve orientar seus alunos a compreender, decifrar e extrair todas as possíveis referências filosóficas, questionando-se sobre o tipo de entretenimento que consome, bem como analisando o discurso presente nas obras de ficção que além de uma experiência estética, constitui-se também como uma experiência cognitiva.

Se educamos para a cidadania e para a construção de um sujeito crítico reflexivo é fundamental refletir os conhecimentos prévios dos alunos, percebendo que diariamente estes recebem grande gama de informações através das mídias de comunicação em massa e do contexto em que vivem. Sendo assim, através da organização de um dossiê cinematográfico, propomos analisar os aspectos filosóficos de uma obra fílmica. O longa proposto trata-se de uma produção alemã intitulada *Ele está de Volta*, lançada no ano de 2015. O filme combina ficção e documentário, onde Hitler (interpretado pelo desconhecido ator Oliver Masucci) fez uma turnê pela Alemanha, com mais 300 horas de gravação, e é muito bem recebido pelo século XXI. Nosso objetivo central é, refletir o cinema como recurso didático utilizado para o Ensino de História e Filosofia, de forma interdisciplinar possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de dossiês cinematográficos, a partir da película *Ele está de volta*. O problema central que norteou esta pesquisa foi: *O filme Ele está de volta, possui conceitos históricos e filosóficos que podem ser utilizados dentro da aula?*

2 CINEMA E ENSINO: EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

O cinema surgiu do final do século XIX e suas primeiras cenas foram exibidas publicamente no ano de 1895, no *Grand Café*, pelos irmãos Lumière, pioneiros no uso público da máquina, chamada cinematógrafo que além de filmar, projetava filmes.

Inicialmente os irmãos filmaram cenas cotidianas, fazendo uma transposição entre o real e o animado:

Filmar a vida: eis o que fizeram os operadores Lumière, cujas primeiras tomadas de cena testemunham a saída de trabalhadores da usina que possuíam (que pode também ser lida como ancestrais da publicidade empresarial), a refeição deles com seus filhos (modelo do filme de família) assim como manifestações públicas da vida política ou de acontecimentos jornalísticos que rapidamente nutrirão os jornais de atualidades. (LAGNY, 2009 p. 99).

Segundo Kornis (1992, p. 240) "Os irmãos Lumière defendiam o valor da imagem cinematográfica que era por eles entendida, como testemunho ocular verídico e infalível". Mais tarde, porém, chega-se à conclusão que os filmes não passam de uma montagem de cenas sucessíveis e previstas, ou seja, por se tratar de uma montagem, um filme não era uma cópia fiel à realidade.

Já o responsável por tornar o cinema um espetáculo, o francês Georges Méliès, não se deteve em utilizar apenas cenas cotidianas e investiu na expressão artística, empregando vários atores e utilizando efeitos especiais, para contar uma história. Seu filme mais famoso, Viagem à Lua, foi lançado em 1912. A partir desde momento o cinema passou a ser utilizado como entretenimento (NAPOLITANO, 2011).

Durante o início do século XX, o cinema foi desprezado pela elite intelectualizada, uma vez que era visto como um divertimento da classe popular. (MOCELLIN, 2009). Segundo Ferro (1997, p.83) para a elite dominante o cinema não passava de uma atração de feira, "o filme era considerado como uma espécie de atração de quermesse, o direto nem sequer reconhecia o autor", esta mesma aceitação cultural influenciou o seu uso político, como no caso da Revolução Russa, onde Trotsky utilizou o cinema para doutrinar a população, podemos ver que:

Nos anos de 1920 e 1930 floresceu na União Soviética um centro importante do cinema clássico. Depois da Revolução Russa de 1917, que criou o primeiro país socialista da História, a maioria dos artistas se engajou em tarefas culturais com fins políticos, coordenados pelo partido comunista. Alguns deles conseguiram ir além do imediatismo imposto pela política "pedagogizante" do Partido e, incorporando a rica vanguarda estética à poesia e às artes plástica, constituíram uma das mais importantes escolas clássicas de cinema, o cinema épico soviético (NAPOLITANO, 2011, p. 72)

Já seu uso dentro do ambiente escolar já vem de muito tempo, não é nenhuma novidade. Segundo Bittencourt (2011), desde 1912 o professor do Colégio Pedro II e

escritor de livros didáticos, Jonathas Serrano, incentivava o uso de obras cinematográficas ficcionais ou documentais em sala de aula, pois considerava este recurso mais efetivo que a memorização de datas históricas e grandes eventos, considerando os filmes uma “ressurreição histórica”.

Mocellin (2009) destaca também no âmbito brasileiro os intelectuais ligados a Escola Nova, estes buscavam a ruptura com o modo tradicional de ensino centrado no professor como único detentor de conhecimento, encontraram no cinema e nos meios de comunicação ferramentas para aproximar o conteúdo de sala de aula com a sociedade em que o aluno está inserido, porém estas medidas nunca foram implantadas na escola regular. Para Bittencourt, “Apenas recentemente a escola tem iniciado uma aproximação mais realistas com estes meios de comunicação” (2011, p. 372).

Marc Ferro, principal dos principais estudiosos do cinema, afirma que o cinema é fonte, pois ele fala muito sobre a sociedade que o produziu, e que práticas sociais ela quis gerar, com determinado filme, ele é um “espião” de sua sociedade. Desta forma não devemos nos deter somente no enredo dos filmes, que pode retratar os mais diversos períodos da história, como Grécia, Roma, Egito, Idade Média, entre outras, mas também lê-lo as entrelinhas, em seus aspectos implícitos, como analisar a sociedade que o produziu e como ela se reproduziu, neste roteiro fictício:

[...] o filme “fala” do presente, isto é, da época em que foi realizado. O filme Cleópatra (1934), do diretor Cecil B. DeMille esforça-se em mostrar a nova mulher americana da época, que, numa visão mais moralista, devia ser a perfeita mulher casada de classe média norte-americana, autossuficiente, mas, acima de tudo, fiel e apaixonada por seu marido. Em contrapartida, Cleópatra (1963) embarcou na onda da liberação da mulher, que estava em andamento naquele momento. [...] A realidade de liberação sexual vivida pela atriz podia não corresponder ao momento em que Cleópatra viveu, mas atriz e personagem mesclaram-se mutuamente, trazendo Cleópatra mais para o século XX do que o próprio filme queria vê-la em sua época (séc. I a.C). (BALDISSERA, 2014, p. 21-22)

Para Napolitano (2011), “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada” (2011, p. 11). Mas para que este trabalho consiga ocorrer de forma significativa, atingindo aos objetivos de aprendizagem, é necessário que o professor consiga sistematizar este trabalho e que o mesmo seja contínuo. Por isso, é importante que o professor reflita sobre o público alvo de sua prática, e lembre-se que o filme não deve ser “para o próprio deleite intelectual e emocional do professor” (NAPOLITANO, 2011, p.18). Também é importante conhecer o

repertório cultural e de filmes destes alunos, para Napolitano, são cinco as perguntas básicas que o professor deve fazer antes de passar determinado filme:

- Qual o objetivo didático-pedagógico geral da atividade?
- Qual o objetivo didático-pedagógico específico do filme?
- O filme é adequado à faixa etária e escolar do público alvo?
- O filme pode e deve ser exibido na íntegra ou a atividade se desenvolverá em torno de algumas cenas?
- O público-alvo já assistiu a algum filme semelhante? (NAPOLITANO, 2011, p. 19).

Além de todos esses aspectos, o professor também deve se preocupar em respeitar os valores morais, culturais e religiosos dos alunos e de suas famílias, bem como a classificação do filme, para não acabar bloqueando a assimilação de um filme em função destes aspectos. O cinema pode estabelecer uma *práxis* pedagógica essencial na contemporaneidade, visto a natureza da pluralidade de imagens, que são produzidas e recriadas permanentemente, ao modelar a imaginação e representar diversas realidades na monotonia dos sujeitos. Pode auxiliar como guia ao debate da ação filosófica, o qual, sob a linha fictícia de uma representação de realidade, pode motivar o crescimento cognitivo do expectador, defronte a uma problematização presenciada no enredo e nos temas, talvez podendo estabelecer um entendimento da realidade (FISCHER, 2007).

3 COMO OS FILMES PENSAM: O DOSSIÊ CINEMATOGRAFICO

Para Severo (2004, p. 99), é muito importante que o docente questione qual o lugar do filme, em sua prática pedagógica, fazendo com que o assistir filmes não seja apenas uma prática aleatória. Para o autor, “ainda não há um lugar específico do filme no processo de ensino, o que o leva precisamente a uma prática recorrente: o filme simplesmente ocupa o lugar da fala do professor”. Para ele, antes do professor aplicar uma sequência didática que tenha a utilização do filme, a mesma deve ser primeiramente pensada e repensada pelos professores. Uma das sugestões de utilização significativa proposta por Severo (2004, p. 122) tratar-se do ***Dossiê Cinematográfico***, onde o docente é inicialmente deve realizar “uma seleção prévia das ideias básicas de um dado conceito”, que será trabalhado em sua aula. Após procurar cenas de filme, que retratem estes conceitos, não precisando necessariamente ilustrar determinado período histórico, uma vez que “cinema é metáfora” (2004, p. 128), e, portanto:

Não é necessariamente preciso que a época em que dado filme se passa corresponda diretamente à época em que está inserido o conteúdo a ser ensinado. “As Bruxas de Salem”, por exemplo, não obstante se referir a Massachusetts do século XVII, é uma metáfora assumida da histeria que acometeu os Estados Unidos à época do macarthismo, e, por extensão, uma metáfora de qualquer perseguição política, do cerceamento dos direitos do cidadão, da hipocrisia religiosa, dos ciúmes e da vingança passional (SEVERO, 2004, p. 128).

Vessentini (2006) destaca que o dossiê cinematográfico ou desmontagem do filme resolveria o problema de muitos professores que desejam utilizar um filme como recurso em suas aulas, o tempo. Para Vessentini (2006) o dossiê trata-se de uma seleção de filmes com uma determinada temática a ser enfatizada:

Denominei desmontagem a um trabalho prévio à projeção em sala de aula (...). Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado ao tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto seu domínio sobre o filme, quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme (VESENTINI, 2006, p. 165).

Gradualmente o docente terá um grande acervo fílmico, com recortes certos, podendo recorrer ao mesmo sempre que achar necessário. Lembrando que estes recortes não necessariamente precisam ser da mesma época histórica, desde que correspondam a temática desejada, “os filmes principalmente sobre os romanos, nos informam muito sobre o momento histórico em que foram realizados” (BALDISSERA, 2014, p. 29). Para Severo, “cinema é metáfora” (SEVERO, 2004, p. 128), e o

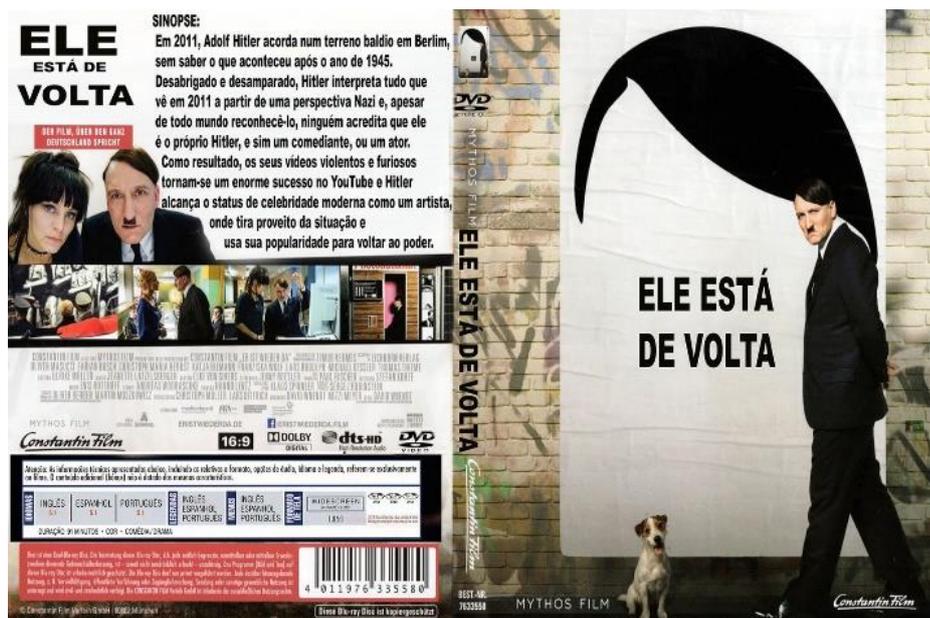
O uso do filme deve estar mais vinculado às ideias, conceitos e proposições do que com ele mesmo, da mesma forma, o potencial pedagógico, do filme, estará mais no professor, em sua capacidade de reconhecer o momento ideal de introdução de um filme e criatividade para extrair-lhe potencialidade, do que do próprio filme. (IDEM)

Desta forma percebemos que cabe ao professor extrair as potencialidades de um filme, reconhecendo o momento ideal para a utilização do mesmo, e perceber que em muitos casos não há a necessidade de se utilizar a obra completa, mas sim recortes que possam apresentar conceitos relevantes para a sala de aula. Também fica claro que, todo o

filme pode ser utilizado pelo professor, desde que obedeça a certos padrões de classificação e uma metodologia adequada, que deverá ser respeitada e posta em prática pelo docente.

Sendo assim, com o objetivo de utilizar uma produção fílmica em forma de Dossiê cinematográfico que possa ser problematizada dentro das aulas de Filosofia, optou-se por recortes significativos da película: *Ele está de volta* (2015)

Figura 1 Pôster promocional do filme *Ele está de volta*, 2015



Ficha técnica:

- Data de lançamento 9 de abril de 2016 diretamente para TV (1h 56min)
- Direção: David Wnendt
- Elenco: Oliver Masucci, Christoph Maria Herbst, Fabian Busch , etc.
- Gênero Comédia
- Nacionalidade Alemanha
- Sinopse: Baseado no livro de mesmo título, Adolf Hitler acorda em um terreno baldio em Berlin, no ano de 2011, sem memória alguma do que aconteceu depois de 1945. Perdido, ele se vê em uma sociedade completamente diferente, onde não há partido nazista, a guerra e o país é governado por uma mulher. Ele é reconhecido pelas pessoas que acreditam que seja apenas um artista que não consegue sair do seu personagem. Mas, um discurso de Hitler é viralizado na internet, e a partir daí todos querem ouvi-lo, saber sobre ele, até que ganha um programa de televisão onde propaga suas ideias ao mesmo tempo em que tenta convencer a todos que ele é quem realmente diz ser.

O primeiro recorte escolhido se inicia com 06:20 minutos de duração e segue até 8:18 minutos, onde acontece o estranhamento de Hitler com o cenário contemporâneo, ele

diz a seguinte fala “As ruínas se foram, mas as pessoas parecem ter perdido completamente o juízo”. Neste momento, vários turistas que estão no Portão de Brandesbusgo, que não atores, vem tirar fotos com Hitler, e já demonstram simpatia ou curiosidade pela figura.

A partir desta cena filme desperta o nosso imaginário, presente em todas as nossas ações diárias, através de uma reprodução fílmica que representa uma história que nos envolve, nos leva a pensar nestas mudanças no comportamento das pessoas, quando começam a dialogar com Hitler. Para Aumont (1993, p. 81) “o espectador constrói a imagem, e a imagem constrói o espectador”. Assim, a escolha por esse filme se dá pela possibilidade de através da imagem analisar os conjuntos de significados que reproduzem situações reais do nosso cotidiano.

Já a segunda cena (16:00 - 18:13) Hitler chega à conclusão de que foi a Providência que o enviou a fim de continuar sua luta, e desta forma ele busca informações, para retomar o poder, através de jornais, já que está se abrigando em uma banca. Durante sua pesquisa, Hitler faz a seguinte fala “Ao que tudo indica eu fui dado como morto, e nas últimas décadas, vários amadores tentaram fazer o povo entender o propósito da minha luta, mas foi em vão, talvez a guerra ainda não tenha sido vencida”. Também aborda o cenário da Alemanha atual (2014), refere-se a presidente, como uma “mulher robusta, com o carisma de uma pedra”. Crítica a corrupção da direita, que é comandada por um “pudim de antipatia” e por uma “cabeça oca”. E acredita que umas das melhores propostas, esteja no partido que se denomina *Os Verdes*, pois são os únicos que tem o discurso a favor da pátria alemã. Hitler, porém, discorda de o partido ser contra o uso de armas nucleares, para ele fundamentais.

Figura: Cena Hitler com jornalista



Fonte: Imagem tirada do filme

Hitler, em nenhum momento, considera-se como alguém que está fazendo algo moral ou eticamente errado. Ele está ali com o discurso de defender sua pátria, do mal que ainda a assola. Esta ideia é similar a trazida por Thomas Hobbes, em sua obra *O leviatã*. No capítulo, *Do Estado*, o autor descreve como seria o Estado Leviatã em sua perspectiva. Sendo assim, o Estado do ponto de vista de Hobbes possui algumas máximas como: a inviolabilidade (a falta de contestação e a total submissão ao poder soberano); a soberania absoluta, onde o soberano detém o poder de decisão em todos os aspectos: militar, econômico e político (seleção e escolha de funcionários e cargos); o pressuposto que a rebelião leva à discórdia e a discórdia potencialmente pode levar à guerra, acarretando assim no retrocesso ao Estado onde prevalece o direito natural; o direito à propriedade é concedido mediante a submissão as leis civis; a preservação da paz civil e do direito fundamental de todos os homens, o direito à vida; as recompensas e punições são previamente estabelecidas por lei. Dessa forma, seja qual for a forma de governo instituída, o Estado surge para satisfazer o desejo dos homens de sair daquela mísera condição de guerra, que é existente quando há um poder visível capaz de mantê-los em respeito.

A terceira cena (29:18 - 30:43) é bastante emblemática, pois trata-se de Hitler, vendo a televisão pela primeira vez, e nos traz a seguinte fala "Por que na TV tem este cozinheiro? Deve ter alguma coisa mais interessante acontecendo na Alemanha, do que este cozinheiro!" Quando começa a navegar pelos canais ele se depara com vários tipos de programas de entretenimento culinária, animais, casos de família, *reality show*, etc. Ele sente raiva, pois acredita que havia necessidade de estarem transmitindo acontecimentos políticos e que Goebbels, que foi Ministro da Propaganda na Alemanha Nazista entre 1933 e 1945, ficaria escandalizado e com vontade de explodir a televisão.

Figura: Hitler assistindo televisão



Fonte: Imagem tirada do filme

Para Hitler, até mesmo o entretenimento deveria ser controlado pelo Estado, a liberdade do homem, estaria prejudicando-o. Hobbes aponta que todos os homens nascem livres e iguais. Livres para fazerem o que quiserem e iguais nas capacidades físicas e mentais. Essa condição inata de igualdade e liberdade, ao contrário do que possa defender um moralista, são elementos suficientes para colocar os homens em constante guerra de todos contra todos. E por isso a necessidade de alguém que os controle, um soberano, um ditador.

Outra cena emblemática se trata, da viagem de Hitler pela Alemanha (31:00 – 33:04), para conversar com a população. Uma curiosidade fundamental é a que o ator Oliver Massuri, que interpretou Hitler, não era conhecido, desta forma, a maior parte do filme, trata-se de um documentário, são as reações reais de civis perante a presença de Hitler. As pessoas que conversam com ele, e contam suas angustias, não são atores. Esse sentimento compartilhado por milhares de pessoas de forma pessoal nos transporta ao abandono do próprio “eu”, e passam a compartilhar um significado incomum, neste caso o amor a sua pátria.

Figura: População favorável a Hitler



Fonte: Imagem tirada do filme

As pessoas contam a Hitler sua desesperança com a política, que não votam mais, que ninguém tem coragem de “colocar o país no lugar”. Também percebemos várias falas de racismo e xenofobia. Hitler afirma que “na época em que fiquei ausente a democracia deixou poucas marcas no povo”. Quando entramos em contato com o filme, fazemos uma

espécie de pacto com o cinema, permitindo que sejam apagadas, temporariamente, as fronteiras que separam verdade de ficção. Assim, experiênciamos, vivenciamos, produzimos conhecimento e filosofamos a partir desta mídia (DUARTE, 2009).

O discurso de algumas pessoas é impressionante, são favoráveis até aos campos de concentração, “eles têm que voltar para de onde eles eram esses mulçumanos, fora! “. Depois deste percurso, Hitler chega à conclusão de que “O povo estava calado, mas com raiva, frustrado com as condições de vida, igual a 1930, mas na época não existia palavra para isto: analfabetismo político”.

No recorte 46:45 – 47:50 é mostrada uma cena da torcida da Alemanha na copa do mundo, quando um ator do filme, entra gritando, “fora Alemanha, fora nazistas”, ao que Hitler incita a multidão: “Vocês vão aturar uma coisa destas?!” As pessoas começam a agredir o ator, que pensam ser um manifestante contra a Alemanha.

Figura: Hitler incitando atos de violência



Fonte: Imagem tirada do filme

Figura: Hitler ovacionado pela torcida da copa do mundo em Berlim



Fonte: Imagem tirada do filme

Hitler, na cena em que incita a violência, alega estar protegendo a pátria alemã, de quem deseja persegui-la. Para Hobbes, quando vivem sob um Estado, os homens não podem mais fazer o que bem entendem, pois, este direito está nas mãos de um soberano. Por sua vez, o soberano pode fazer o que bem entender, desde que não ponha a vida dos súditos em risco – para Hobbes há o soberano, todos os outros são súditos. Caso isso aconteça os homens podem defender sua própria vida e retomarem seu direito de natureza. Evidentemente que um homem que atentar sobre a vida de outro será punido, pois o soberano está para garantir a preservação da paz e defender a vida de seus súditos, tanto das perturbações internas ao governo quanto dos invasores estrangeiros.

Outro recorte, seria do da ida de Hitler a um programa de televisão e o discurso que ele dá (1:02:00 – 1:06:25)

A TV do meu hotel é muito fina, é uma maravilha da genialidade do homem moderno. Mas o que passa nesta TV? Só lixo! Em tempos de crise o povo quer entretenimento, eu entendo isso, por isso em 1944, criamos bebidas. Mas que crise deve ser esta? Ao ponto de o povo se submeter a assistir este tipo de coisa na televisão. Que país é este que vivemos? Pobreza infantil, criminalidade, auto desemprego, taxas de natalidade menores do que nunca! É claro, quem vai trazer um filho ao mundo num país como este? Estamos indo direto para o fundo do poço, mas ninguém percebe isto. Porque na TV, eles não mostram o fundo do poço, eles mostram programa de culinária. Eu vou lutar contra esta televisão, não só até

que nos vejamos o fundo do poço, mas que também possamos superá-lo! São oito horas e quarenta e cinco minutos, e começa o contra-ataque!

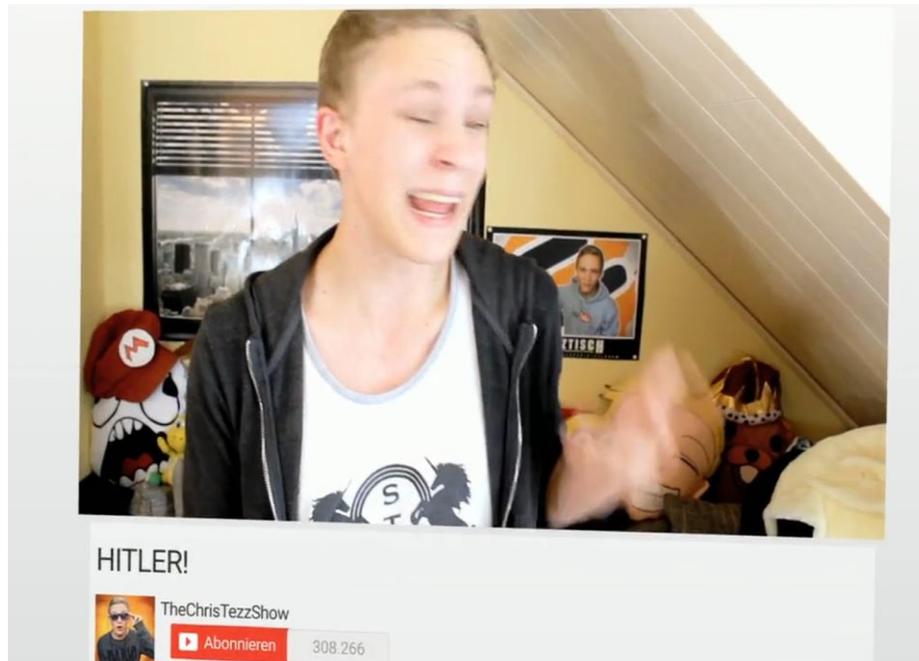
Se observamos o discurso de Hitler, ele muito se assemelha a discursos de partido conservadores de direita do nosso próprio país. Segundo Pourriol (2009, p. 37), o cinema é fruto reflexivo, um fruto filosófico que coloca questões à árvore que o carrega. Hitler, compreendeu, que discurso utilizar para cativar as pessoas. Assim como os cineastas desta obra cinematográfica, captaram a anseios e problemáticas de nossa sociedade atual.

Em seu livro "Convite à filosofia", Marilena Chauí diz: "Como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irreabilidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio." (CHAUÍ, 2001).

Thomas Hobbes, parte do princípio que o homem é mau por natureza, e por isso, vivemos em constante estado de guerra, de todos contra todos. Sofrendo com essas relações: o temor, o pavor, o pânico a população cria o Estado, a sociedade civil organizada, para só assim os direitos e a segurança das pessoas serem assegurados. O Estado cria o pensamento de propriedade, daquilo que é meu e aquilo que é seu, tanto é, que no mundo contemporâneo, esta é uma ideia tão fixa na mente de todos, que se, acharmos um objeto esquecido em algum lugar, iremos nos perguntar de quem é, e se por acaso alguém quiser tomar para si, terá o olhar como diz Michael Foucault, em Vigiar e Punir, o olhar fixo, direto, moralista, de que pode estar furtando algo que não é de sua propriedade.

A partir da aparição de Hitler e este discurso na televisão, ele vira uma "febre" midiática, ovacionado em todas as mídias sociais. Na época de Hobbes, não existiam mídias sociais, muito mesmo o processo de globalização que vivemos, mas, provavelmente, estas trabalhariam a fim de fortalecer o Estado, uma vez que Hobbes acreditaria que, desta forma, os interesses públicos coincidiriam com os privados, e isso facilitaria a vida dos súditos, e assim, a paz seria alcançada. É interessante para o governante absoluto que o povo esteja em harmonia para que o reinado ocorra tranquilamente, sem questionamentos, conflitos ou motins.

Figura : Hitler viraliza no YouTube



Fonte: Imagem tirada do filme

Ao se pensar no cinema, pode-se considerar que este é formado por todas as formas de arte. Se por meio da arte há reflexões filosóficas, que por consequência atua como agente transformador em questões relacionadas a este tema, logo o cinema é constituído também por Filosofia (MENDONÇA, 2004).

4 CONCLUSÃO

Neste artigo nos propomos a refletir o cinema como recurso didático utilizado, possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de dossiês cinematográficos, a partir da película *Ele está de volta*.

Sendo assim nos propomos a traçar um breve histórico sobre discussões atuais, quanto ao ensino significativo, pelo qual o professor pode percorrer de modo a estimular o aluno a problematizar filosoficamente e pensar como sujeito histórico. A partir do que foi discutido até aqui, conseguimos perceber que ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. A partir de filmes temos uma ferramenta política para incutir na sociedade um determinado discurso, sobre as crenças e ideologias vigentes, além de conhecermos a história de outros países.

Através das análises do filme *Ele está de volta*, constatamos que o mesmo possui grande potencial pedagógico e filosófico, ainda mais quando aplicada o recorte e transformação do mesmo em *Dossiê Cinematográfico*, que possibilita ao professor de Filosofia, pontuar apenas os trechos mais relevantes, visto que as aulas de Filosofia dispõem de apenas um período semanal no Ensino Médio. A obra de ficção analisada, apresenta conceitos fundamentais da teoria de Thomas Hobbes, presentes em sua obra *O Leviatã*, que são transportadas para o século XXI, através da figura icônica de Hitler. Através desta caracterização, o professor poderá realizar várias transposições entre a filosofia, o filme e o cenário contemporâneo. A utilização do filme, deve ultrapassar a mera ilustração, mas ser desconstruída, problematizada, a fim de compreender qual mensagem filosófica, este bem de consumo cultural nos passa.

Consideramos que no contexto atual, a escola tem o papel não somente de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos que tenham uma visão crítica do mundo que os rodeia, refletindo sobre o seu papel neste processo de construção social, e problematizando tanto seu consumo de informações, quanto seu papel de sujeitos reflexivo, e para isto o cinema torna-se um veículo importante neste caminho.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e resistência e subversões. **Polyphonia**, v. 23, n. 2, jul./dez. 2012

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papyrus, 2006.

BALDISSERA, José Alberto; RUINELLI, Tiago de Oliveira. **'Tempo e Magia'**. A história vista pelo Cinema. Porto Alegre: Escritos, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Universo das artes. In: _____. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Filme uma contra-análise da sociedade. In: GOFF, dir Jacques Le; NORA, Pierre. **História Novos Objetos**. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, p. 201-202.

FISCHER, R. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Osmar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. . In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org). Cuiabá/MT. **Ensinar Filosofia**. Central de Texto, 2013.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018

KOHAN, Walter. Como ensinar o que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org). Cuiabá/MT. **Ensinar Filosofia**. Central de Texto, 2013.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e cinema**: um debate metodológico. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de História. In: **Cinematografo um olha sobre a História**. Salvador: São Paulo, Editora UNESP, 2009, p. 99-132.

MENDONÇA, Fernando. **A Filosofia no cinema**. 2008. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/17.pdf>> . Acesso em: 07 mai. 2018.

MOCELIN, Renato. **História e Cinema**: Educação para as mídias. Porto Alegre: Editora do Brasil, 2008.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena... *et al.* **História e Cinema: Dimensões do audiovisual**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2008, p. 39-64.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix**. Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia, v. 5, n. 2, abr./mai./jun. 2008.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed, São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A Escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, Maria Helena *et al.* **História e Cinema**: Dimensões do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2008, p. 65-84.

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

POURRIOL, Ollivier. A vontade ou a razão: como agir sem saber? In: POURRIOL, Ollivier. **Cinefilô**: as mais belas questões da filosofia no cinema. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SEVERO, Gerson Egas. **Com Lumière em sala de aula**: uma contribuição. Erechim: Edifapes, 2004.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 139-154, jan./jun., 2011. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/1544/1338>>.

Acesso em: 22 mar. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. **História & ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, v. 4. Londrina: UEL, 1998.

VALIN, Alexandre Busko. História e cinema. In: **Novos Domínios da História**. CARDOSO: Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

OBRA FILMICA:

Ele está de volta (Original: ER IST WIEDER DA)

Data de lançamento 9 de abril de 2016 diretamente para TV (1h 56min)

Direção: David Wnendt

Elenco: Oliver Masucci, Christoph Maria Herbst, Fabian Busch mais

Gênero Comédia

Nacionalidade Alemanha