



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIANA CORREIA ROQUETE

**MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: AÇÕES CONTRA-
HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Brasília

2010

LIANA CORREIA ROQUETE

**MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: AÇÕES CONTRA-
HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília

2010

LIANA CORREIA ROQUETE

**MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: AÇÕES CONTRA-
HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Profa. Dra Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Orientadora).

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra Maria Abádia da Silva (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra Sônia Marise Salles Carvalho (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília

01/09/2010.

Dedico este trabalho a todos que acreditam na Educação e nas suas possibilidades enquanto força política, transformadora e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

A Deus que nos dá inteligência, força, saúde, capacidade de reflexão, condições para trabalhar e fazer deste um caminho de possibilidades, mudanças e transformações.

À minha família que me deu condições que de crescer, desenvolver socialmente e intelectualmente, além de me proporcionar inter-relações que contribuíram, fundamentalmente, para o aprendizado sobre a arte de conviver em família, grupo e sociedade.

Ao Carlos, amor e companheiro de todas as horas, com quem sempre compartilhei as discussões, reflexões e conhecimentos do curso de Pedagogia.

A todos os professores e colegas da Faculdade de Educação que contribuíram grandemente com a minha formação no curso de Pedagogia.

À Professora Dr^a. Kátia Augusta, pela disponibilidade, atenção, orientação nos momentos precisos e pela credibilidade neste trabalho e contribuição para torná-lo possível.

Muito obrigada!

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

PAULO FREIRE

RESUMO

O mundo contemporâneo vivencia mudanças, marcadas pelo processo de globalização. Com isto instala-se a hegemonia do modo de produção capitalista e do pensamento neoliberal. Esta hegemonia atua com grande poder de alcance, influenciando de modo considerável a Educação. Entretanto, o espaço educacional, constituído e constituinte da realidade social, torna-se um espaço formal de lutas hegemônicas. A escola pode estar aliada ao neoliberalismo e reproduzir seus ideais e, ao mesmo tempo, pode ser um espaço de luta, resistência e ações contra-hegemônicas. No entanto, diante das mudanças no contexto histórico, social, político e econômico, a prática pedagógica tem se rendido às leis do mercado e ao pensamento neoliberal. A mercantilização da educação e as pedagogias fundamentadas no pensamento neoliberal têm mantido e validado esta forma de organização humana que promove a exclusão social. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo a apresentação de propostas alternativas e contra-hegemônicas através da musicalização infantil. A partir das reflexões fomentadas na formação em Pedagogia, foi possível a construção de uma prática docente que atua de forma resistente aos princípios neoliberais. Diante da materialização do pensamento neoliberal em uma instituição de ensino privada do DF, lançou-se a proposta alternativa em luta contra-hegemônica. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, foi possível a realização do estudo, análise e reflexão da prática pedagógica da pesquisadora em questão. As atividades em contra-hegemonia foram realizadas durante as aulas de música de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do DF. Esta proposta alternativa tem na sua proposição a emancipação dos indivíduos para uma atuação ativa em todas as esferas da organização social. Esta é uma proposta alternativa ao pensamento neoliberal que tem na sua metodologia uma visão crítica e dialética, que possibilita a construção de uma cultura de solidariedade, justiça, equidade social e cooperação. O modo de produção capitalista, aliado à ideologia neoliberal, tem produzido e reproduzido a exclusão social e a formação de sujeitos competitivos, individualistas e opressores. Diante destas conseqüências, faz-se necessário a opção por uma prática pedagógica capaz de emancipar, transformar a consciência dos atores sociais para que, ativamente, atuem nos vários espaços de luta pela hegemonia. Através desta educação revolucionária é possível a contestação do sistema vigente e a formação de sujeitos históricos para a construção de uma sociedade solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Hegemonia. Contra-hegemonia. Musicalização Infantil. Emancipação.

LISTA DE FOTOGRAFIA

Figura 1 - Movimentos em duplas, pequenos grupo e grande grupo.....	75
Figura 2: (A): Material didático (cartela do bingo). (B) e (C): Movimentos corporais. (D): Cd de música indígena utilizado na oficina. (E): Realização do jogo do bingo em duplas.	77
Figura 3: (A) e (E): Movimento corporal em duplas. (B), (C) e (D): Recursos didáticos confeccionados com material reciclável.	79
Figura 4: (A), (C), (D) e (E): Movimentos corporais realizados em duplas, pequenos grupos e grande grupo. (B): Prática instrumental em duplas (atabaque).	81
Figura 5: (A), (B) e (D): Crianças organizando a acomodação de todo o grupo nas cadeiras reservadas para a brincadeira. (C): Valores elencados pelas crianças. (E) e (F): Crianças dançando livremente.	83
Figura 6: (A) Prática instrumental em duplas. (B)Jogo coletivo de percepção auditiva. (C) e (D) Sons corporais.	85
Figura 7: (A) e (C) Acomodação de todo o grupo no espaço delimitado. (B), (D) e (E): jogo coletivo de percepção auditiva.	87
Figura 8: (A) Livro utilizado na contação de história. (B), (C) e (D): dramatização da música/história.	89
Figura 9: (A) Livro utilizado na contação de história. (B) Movimentos corporais. (C) Prática instrumental coletiva.	91
Figura 10: (A) e (B) apresentação na "Festa da família". (C) e (D) Instrumentos de sucata confeccionados em família.	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	223
CAPÍTULO 1	
ASPECTOS DA HISTÓRIA DO NEOLIBERALISMO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: REPRODUÇÕES E RESISTÊNCIA.	16
1.1 Estudos preliminares sobre o desenvolvimento do neoliberalismo.....	16
1.2 Concepção neoliberal e sua relação com a Educação.....	20
1.3 Função social da escola: contra-hegemonia e resistência.	29
CAPÍTULO 2	
PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA E NA PRÁTICA ESCOLAR-MEMÓRIAS	39
CAPÍTULO 3	
PESQUISA AÇÃO: A ESCOLA “X” E O PROJETO DE FORMAÇÃO	54
3.1 Pesquisa-ação: opção metodológica	54
3.2 Histórico e Memória da Escola	57
3.3 Infraestrutura do espaço educativo	58
3.4 Perfil socioeconômico dos estudantes	59
3.5 Formação dos professores da instituição	60
3.6 Projeto Político Pedagógico	61
3.7 O Projeto Político Pedagógico: o dito e a ação	63
CAPÍTULO 4	
MUSICALIZAÇÃO COOPERATIVA E A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA	69
4.1 A proposta pedagógica e seu desenvolvimento.....	72
4.2 – A temática das oficinas	74
<i>1º Encontro: música e relação interpessoal</i>	74

<i>2º e 3º Encontros: Corporeidade e coletividade.</i>	77
<i>4º Encontro: brincadeira cantada e integração.</i>	81
<i>5º Encontro: música, amizade e cooperação.</i>	83
<i>6º e 7º Encontros: Intensidade sonora e o cuidado com o “outro”.</i>	85
<i>8º e 9º Encontros: música folclórica e solidariedade</i>	89
<i>10º Encontro: festa da família e sustentabilidade.</i>	93
4.3 Análise do projeto/proposta	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
PROJETO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	104
REFERÊNCIAS	106
FONTES CONSULTADAS	109

INTRODUÇÃO

A temática que direciona esta pesquisa é a apresentação de ações contra-hegemônicas através da musicalização infantil. Diante da relação estabelecida entre a política econômica neoliberal e o projeto educacional de formação humana, faz-se necessária esta alternativa pedagógica.

O neoliberalismo, além de influenciar na estrutura econômica, apresenta diretrizes para organização e determinação dos objetivos e fins da educação. A partir desta realidade e considerando a função social da educação, faz-se necessário lançar propostas alternativas que contribuam para a formação humana emancipatória e transformadora.

Como o pensamento neoliberal determina os objetivos e fins da educação e esta, ao mesmo tempo, constitui-se um espaço de resistência? Quais foram as contribuições do curso de Pedagogia para a percepção e compreensão da relação entre Educação e os aspectos sociais, políticos e econômicos? Como a política neoliberal ganha vida na escola privada através de seu projeto político-pedagógico? De que forma a prática pedagógica, aliada à linguagem musical, pode ser um ato de resistência e contra-hegemonia?

A partir destas indagações, esta pesquisa pretende identificar, compreender e analisar propostas alternativas e ações contra-hegemônicas através da musicalização infantil, no contexto de uma escola privada do Distrito Federal, cujos princípios neoliberais determinam os objetivos e fins da educação.

Buscar-se-á nesta pesquisa identificar alguns aspectos do Neoliberalismo e a relação deste modelo com a Educação. Compreender como a formação no curso de Pedagogia contribui para a percepção da necessidade de uma educação emancipatória. Examinar como as diretrizes neoliberais são materializadas em atitudes, valores e projetos de formação humana no cotidiano de uma instituição de ensino privada e analisar como a formação emancipatória, através da musicalização infantil, pode ser constituída de propostas alternativas em contra-hegemonia.

A metodologia que norteia este trabalho é a pesquisa-ação. Através de uma abordagem qualitativa, busca-se compreender a complexa realidade de modo holístico e considerando os elementos contextuais. De forma dialética, prioriza-se o princípio da contradição, da

oposição, da mudança qualitativa, da ação recíproca, da conexão universal, da transformação e rupturas.

Nesta perspectiva metodológica o pesquisador é parte da pesquisa e interage constantemente com o universo pesquisado, participando do tempo e do espaço dos investigados. Os pesquisados também participam ativamente e suas percepções são consideradas. A relação pesquisador-pesquisado consiste em uma “relação viva”. Os sujeitos desta relação são: a professora da instituição em questão e os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma “Escola X” de Brasília.

Esta pesquisa-ação prioriza o estudo, análise e reflexão de uma prática pedagógica – atividade profissional da pesquisadora deste trabalho acadêmico. Foi realizada a análise das oficinas/aulas aplicadas semanalmente, nas aulas de musicalização infantil, para os alunos do primeiro ano. Estas constituem integralmente a prática pedagógica da pesquisadora deste trabalho. As análises foram construídas a partir da vivência de dez encontros (aulas semanais) com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todas as ações pedagógicas analisadas foram desenvolvidas durante as aulas de Musicalização Infantil ministradas pela pesquisadora em questão. Cada oficina aconteceu, rigorosamente, nos dias e horários destinados para cada uma das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Não foram possíveis mudanças de dias ou horários, pois o planejamento semanal, anteriormente aprovado pela coordenadora da escola, foi rigorosamente seguido.

As atividades pedagógicas (oficinas das aulas de Música – Musicalização Cooperativa) foram desenvolvidas durante os meses de maio, junho e julho de 2009. As atividades foram realizadas com as sete turmas de primeiro ano, sendo três do turno matutino e quatro do turno vespertino, de uma determinada instituição de ensino privada (“Escola X”), localizada em um bairro nobre de Brasília – Distrito Federal.

Foram observados alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental - crianças entre cinco e seis anos de idade – em situações musicais, lúdicas que exigiam dos grupos (turmas de primeiro ano) habilidades cooperativas. Nestas situações as características competitivas dos indivíduos de cada grupo foram confrontadas com a necessidade de uma atitude cooperativa para que ocorresse a conclusão das atividades propostas.

Cada oficina – atividade alternativa contra-hegemônica - foi norteada pela linguagem musical e pelos princípios das atividades cooperativas, onde todos os envolvidos devem alcançar um objetivo comum – Musicalização Cooperativa. Todas as atividades propostas

deveriam ser realizadas mediante a participação cooperativa de cada grupo (turma de primeiro ano do Ensino Fundamental). Depois de cada oficina foi proposto uma reflexão/problematização sobre os temas transversais abordados na oficina (valores humanos, sustentabilidade, cooperação, solidariedade, diversidade, cooperação, tolerância, respeito, entre outros).

Os encontros aconteceram semanalmente (durante as aulas de música) e tiveram a duração de uma hora-aula de sessenta minutos para cada turma. As oficinas/ações pedagógicas foram realizadas com as sete turmas do turno matutino e vespertino do 1º ano do Ensino Fundamental (crianças de cinco/seis anos - Alfabetização) existentes nesta escola. Cada turma tem em média quinze alunos. Cada hora-aula foi destinada a uma turma. Cada oficina foi realizada, separadamente, com cada turma.

As atividades de Musicalização Cooperativa aconteceram em uma sala exclusiva para as atividades musicais da instituição escolar em questão: sala de Musicalização Infantil. Equipada com todo material necessário às atividades (diversos instrumentos musicais, aparelho de som, CDs, quadro, jogos, brinquedos, entre outros recursos didáticos), constitui um espaço lúdico e atraente para as crianças.

Com relação aos dados, eles são dinâmicos: a ocorrência, a interrupção, a fala, o silêncio, o contexto em que eles ocorrem, entre outros aspectos, são todos considerados. A coleta dos dados se deu após cada aula/oficina. Foram analisadas a fala, a narrativa, a participação e o comportamento dos alunos em cada oficina aplicada. Semanalmente, foi construída a análise da participação dos alunos em cada um dos dez encontros que preparam situações cooperativas.

Este trabalho tem como referência a visão materialista dialética e histórico-social dos processos educacionais. O pensamento pedagógico socialista, comprometido com a transformação social, constitui a base epistemológica desta pesquisa. Entre os autores que norteiam este trabalho acadêmico, Gaudêncio Frigotto, Antônio Gramsci, István Mészáros, Pablo Gentili e Paulo Freire são os principais.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta aspectos do desenvolvimento do capitalismo e da política Neoliberal e como este modelo influencia e determina o projeto educacional. Neste contexto, a escola pode ser um espaço de contra-hegemonia e resistência ou reprodução.

O segundo capítulo mostra como a formação em Pedagogia ampliou as percepções e compreensão da realidade social da pesquisadora em questão. Um memorial contendo o percurso (acadêmico e prática pedagógica) que possibilitou a construção da perspectiva de uma educação emancipatória é apresentado. A formação no curso de Pedagogia foi capaz de forjar o posicionamento epistemológico e político necessário à prática docente aliada à contra-hegemonia.

O terceiro capítulo apresenta a materialização do pensamento Neoliberal, através de atitudes e valores, em uma instituição de ensino privada do Distrito Federal. As medidas educativas correspondem aos interesses do sistema capitalista e, assim, ocorre no contexto educacional o endeusamento do mercado e suas relações competitivas.

Por fim, o quarto capítulo relata a busca de caminhos alternativos, contra-hegemônicos, através de aulas de musicalização infantil. A musicalização infantil, desenvolvida na prática pedagógica da pesquisadora em questão, constitui uma ação-reflexão, uma alternativa de educação contra-hegemônica, que busca a emancipação dos sujeitos para um novo projeto de sociedade.

Diante da realidade político-educacional, torna-se indispensável à proposição de alternativas pedagógicas em contra-hegemonia e resistência: prática pedagógica comprometida com a transformação social e emancipação de sujeitos. A escola, espaço de luta, pode promover mudanças sociais através da formação humana. A ação educativa transformadora é capaz de alterar a realidade social através da atuação de sujeitos históricos emancipados.

A Educação, quando compreendida como um ato político-pedagógico, propicia a libertação da consciência. Esta libertação proporciona a mudança atitudinal nos sujeitos: torna-se possível sair da “reprodução” para a “contradição”. Esta é uma luta contra-hegemônica onde a batalha se dá no campo do convencimento, do consenso e da reforma intelectual. O objetivo desta educação emancipatória é possibilitar a formação de sujeitos ativos, capazes de fazer análises e interpretações sobre diversas questões e problemas que a realidade social apresenta.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS DA HISTÓRIA DO NEOLIBERALISMO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: REPRODUÇÕES E RESISTÊNCIA.

A sociedade contemporânea tem vivenciado grandes transformações econômicas, culturais, geográficas e políticas. Estes processos de mudança constituem uma reestruturação global, influenciada pelo pensamento neoliberal. Segundo Oliveira (2003), o fenômeno da globalização constitui o contexto social, político e econômico em que este pensamento neoliberal e o sistema capitalista tem se estruturado e fortalecido.

Existe uma forma de orientação neoliberal - uma nova ordem econômica e política mundial - presente nas estruturas sociais mundiais. Como o pensamento neoliberal e as relações capitalistas determinam os objetivos e fins da educação? Qual é a função social da escola, enquanto campo social de disputa hegemônica, diante deste contexto neoliberal?

Este capítulo identifica alguns aspectos do Neoliberalismo e a relação deste modelo com a Educação – reprodução e resistência. Discutem-se alguns aspectos das transformações e da política Neoliberal e seus desdobramentos na Educação.

1.1 Estudos preliminares sobre o desenvolvimento do neoliberalismo

A análise de fatos históricos permite a constatação da construção de uma hegemonia global. Entre os séculos XVIII - XIX o mundo vivenciou a Primeira e a Segunda Revolução Industrial. Estas revoluções propiciaram a primeira e segunda etapa do amadurecimento do capitalismo. Com a invenção da máquina a vapor (Primeira Revolução Industrial), ocorreu, então, uma mudança na tecnologia aplicada à produção.

Esta revolução compõe a primeira fase do capitalismo (*capitalismo concorrencial*). Posteriormente, com a invenção da energia elétrica (Segunda Revolução Industrial), outras tecnologias são aplicadas à produção. Esta segunda revolução fomentou o desenvolvimento

da segunda fase do capitalismo (*capitalismo monopolista*). Estas transformações geraram, então, mudanças na divisão social do trabalho e na produção em massa. Surge, assim, o trabalho assalariado e subordinado ao capital.

Com a Primeira e Segunda Revolução Industrial, o modo de produção capitalista atinge maiores proporções, além do que possuía nas transações monetárias do Feudalismo e do Mercantilismo. Existe, agora, neste modo de produção, a necessidade do acúmulo do capital (o lucro), do controle da produção (por quem detém os meios de produção), da apropriação (por parte do capitalista) do valor produzido pelo trabalhador (a mais-valia), da existência do mercado (que ordena, compra e vende livremente) e da menor atuação do Estado.

Após a Segunda Guerra Mundial (1945 a 1973), verifica-se no cenário mundial uma crise nas relações econômicas. Surge, no século XX, deste contexto global, a terceira etapa do desenvolvimento do capitalismo: *Capitalismo monopolista de Estado*, chamado também de novo liberalismo ou social-liberalismo. Ao apresentar estas fases do capitalismo, Oliveira (2003) afirma que esta etapa é constituída por um período embalado por certa fé no paradigma da igualdade. Assim, o modelo de Estado benfeitor, Estado beneficiário, Estado de bem-estar social, capitalismo de Estado ou neoliberalismo social-democrata é verificado em alguns países ocidentais.

Nesta fase do capitalismo observa-se o crescimento e o fortalecimento da figura do Estado. Ele passa a exercer atividades com o objetivo de intervir, planejar, coordenar e participar da esfera econômica. O Estado torna-se articulado ao sistema de crédito e aos mercados. Ele passa a coordenar a divisão social do trabalho e a exercer o papel de empresário, regulador e interventor. O paradigma da igualdade, que defende idênticas condições materiais de existência para todos, passa a sustentar esta fase do capitalismo (*capitalismo monopolista de Estado*).

Mas, na década de oitenta e no início dos anos noventa, este ideal de igualdade estava fragilizado por uma crise mundial. As políticas de atendimento social, de saúde, habitação, assistência e o setor educacional, foram especialmente afetados. O “Estado do bem-estar social” entrou em crise e, assim, o modelo de estado desenvolvimentista foi desarticulado. A máquina estatal foi enfraquecida e os processos de desagregação social foram expressivos. Observou-se considerável decréscimo nos indicadores relativos à qualidade de vida.

Concomitante à desestabilização do Estado de Bem-Estar Social ocorre o fortalecimento do pensamento neoliberal. Sobre esta questão, Frigotto (1995) expõe a ideia central e força balizadora do ideário neoliberal: o setor público (Estado) seria o responsável pela crise. Sua ineficiência deveria permitir que o mercado e o privado (sinônimos de eficiência e qualidade) tivessem livre ação. “Destá ideia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais [...]” (FRIGOTTO, 1995, p.83). O Estado seria unicamente e suficiente para os interesses da reprodução do capital.

Neste contexto de crise social, o caminho para a superação foi então definido: redução da esfera estatal por meio da desregulamentação, privatização de empresas públicas, terceirização de serviços prestados, entre outras medidas. Constrói-se, progressivamente, uma hegemonia baseada nos pressupostos neoliberais. Uma cultura cada vez mais competitiva, bombardeada pelas ideias de soberania do mercado, livre iniciativa e esvaziamento da intervenção do Estado, contribuiu para o fortalecimento do ideário neoliberal.

Frigotto (1995) afirma que, no plano ideológico, a investida neoliberal busca apregoar que as crises oriundas do capitalismo são passageiras e conjecturais. Tira-se deste sistema perverso a responsabilidade pelo desordenamento social e é colocada sobre o Estado e sobre os indivíduos, pobres e marginalizados, a responsabilidade pela crise social. Busca-se concluir que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas. Entretanto, a crise é um elemento constituinte e estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista.

A livre iniciativa individual e concorrência de mercado, numa sociedade de classes são inadequadas. Devem-se considerar as relações de poder, de forças existentes no contexto social. Os interesses que são antagônicos e conflitantes numa sociedade estratificada. Esta é uma forma invertida de compreender o contexto social, as relações sócio-econômicas – padronizadoras, hierárquicas, selecionadoras e excludentes. A responsabilidade não deve ser colocada sobre o Estado ou indivíduos.

É neste contexto de crise, na década de 80, que se instala a quarta etapa do desenvolvimento do capitalismo: *Capitalismo concorrencial global* (neoliberalismo de mercado). Oliveira (2003) denomina esta quarta fase de pós-capitalismo, economia de mercado, neoliberalismo de mercado ou Terceira Revolução Industrial. Este é um período onde impera o Estado mínimo, a liberdade econômica, a desregulamentação e a liberdade do

mercado, a iniciativa privada, mudanças técnico-científicas aceleradas, a globalização e a integração do produto/capital/mercado.

Segundo este mesmo autor, nesta fase de amadurecimento do capitalismo existe um progresso técnico-científico nas áreas de telecomunicações e informática. Busca-se aqui a eficiência e a competitividade do comércio, a destituição das fronteiras nacionais e a liberdade de trânsito para as mercadorias e capitais. Ocorre também a dispersão geográfica do trabalho e da produção. Nesta fase predomina o paradigma da liberdade econômica que reordena a ação do Estado e limita seu raio de ação.

Gentili (1998) mostra que neste momento um programa de ajuste econômico e reformas desencadeadas pelo neoliberalismo foram aplicados na América Latina com o objetivo de superar a crise dos anos oitenta - *Consenso de Washington*. Foram definidas políticas para aquecer o modo de produção capitalista nos países devedores aos organismos financeiros internacionais: Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Este mesmo autor afirma que a ordem econômica foi determinada por estas organizações mundiais e internacionais financeiras. Prevaleceu, assim, a ordem mercadológica mundial no qual o mercado global passou a ser competitivo e autorregulável. Ocorreu, então, uma perda das democracias e a ampliação do mercado.

O *Consenso de Washington*, acordo global definido em 1989, apresenta um conjunto de propostas de ajuste e estabilização que foram adotadas pelas administrações governamentais latino-americanas como uma espécie de receituário para a superação da crise. Gentili (1998) afirma ainda que este acordo foi composto por dez tipos específicos de reforma: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia e proteção de direitos autorais.

Esse novo momento da organização do sistema capitalista enfatizou a crise do modelo societário (capitalista-liberal estatizante e democrático-igualitarista) e veiculou a construção hegemônica do projeto neoliberal. Ao final da década de oitenta, o fim do socialismo real representou a vitória do capitalismo e, “conseqüentemente, a supremacia da sociedade aberta regida pelas leis de mercado” (OLIVEIRA, 2003, p. 96). O mercado passou a ser o princípio fundador, unificador e auto-regulador da nova ordem econômica e política mundial. Este processo de minimização do Estado e fortalecimento do livre mercado foi acompanhado pelo

avanço da corrente teórica identificada como pensamento neoliberal, cujo princípio é o enxugamento da influência do Estado e o incentivo ao livre jogo do mercado.

Oliveira (2003) apresenta alguns traços deste movimento: superioridade do livre funcionamento do livre mercado e a redução do papel do Estado. Para o pensamento neoliberal, a utilização de freios pelo Estado para com o mercado, tolhe a iniciativa dos agentes econômicos. Estes freios acabam deteriorando, assim, a capacidade de crescimento da sociedade.

Segundo Oliveira (2003), este modelo do mercado livre, marcado pelo modo de produção capitalista e pelo pensamento neoliberal, trouxe algumas consequências negativas para o mundo: universalização de hábitos e necessidades, demissões, desemprego, desigualdades sociais, exclusão das minorias, enfraquecimento dos movimentos sindicais, entre outras. Este modelo econômico promove a formação de uma massa humana excluída, descartável do sistema produtivo e hostilizada pela má distribuição de renda.

Neste contexto, a educação estabeleceu vínculos e relacionou-se com o sistema capitalista. “É possível defender a tese de que existe também um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais.” (GENTILI, 1998, p.15). Diagnósticos, propostas, argumentações e recomendações acerca da Educação foram apresentadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional. O aspecto tecnocrático, em detrimento do social, penetrou nos Ministérios da Educação dos países da América Latina. Verifica-se nos anos noventa um formato neoliberal no delineamento das reformas educacionais.

1.2 Concepção neoliberal e sua relação com a Educação

Segundo Frigotto (1999), a sociedade é constituída por um fator determinante – a economia. É sobre esta ilusão produtiva que se estrutura a política educacional e as relações sociais. Por este motivo, a educação é definida conforme as necessidades e demandas do processo de acumulação do capital. A educação, enquanto prática social é condicionada pelas relações econômicas.

As práticas educativas assumem o caráter subordinado aos interesses do capital. Assim,

pedagogias derivadas da visão liberal – visão escolanovista – demonstram como, contrariamente ao ideário democrático que postulam, funcionam, concretamente como um mecanismo de recomposição de hegemonia de classe dominante. (FRIGOTTO, 1989, p.143)

Por meio da prática pedagógica vinculada aos princípios neoliberais, a atividade escolar é justificada economicamente. Uma das características marcantes desta argumentação “reside na defesa de que dilemas e confrontos históricos sobre política educacional estariam superados pela nova ordem internacional, a nova configuração da produção e dos mercados globalizados” (COSTA, 1995, p.54).

Nesta relação hegemônica, a escola passa a atender às prescrições e demandas do mercado e as questões intelectuais e pedagógicas são submetidas ao jogo do mercado. Nesta perspectiva, algumas características, oriundas da relação educação-pensamento neoliberal, podem ser observadas: (1) a educação é utilizada como forma de dominação e imposição de ideologias, (2) torna-se utilitarista e subordinada ao mercado de trabalho, (3) passa a ser submissa aos interesses de organismos financeiros internacionais, (4) gera um “produto” educacional padronizado e, por fim, (5) fomenta o individualismo.

Com o desenvolvimento do capitalismo e do pensamento neoliberal, a escola, segundo Frigotto (1989), passou a fazer a mediação dos interesses dominantes. O pensamento neoliberal, presente em todas as esferas da organização social, promoveu o alinhamento dos diversos segmentos sociais, inclusive o da educação. Esta é uma disputa hegemônica que significa a articulação do processo educativo conforme os interesses de classes.

No seio do processo educativo o pensamento neoliberal é formado através da imposição de um conjunto de ideias. Neste aspecto, a prática educativa exerce fundamental tarefa. Socialmente reconhecida como a detentora do saber e possibilidade de ascensão social, a escola estabelece uma relação de poder e difundi seu esquema simbólico aliado ao capital. Ela possui métodos que lhe permite o controle e a sujeição dos alunos – a disciplina. Para Foucault (1986) estes métodos são fórmulas gerais de dominação.

Este poder conferido à escola, segundo Ferreira (2005), faz dela a principal instituição no processo de formação da ordem cultural. A escola tem a capacidade de difundir uma mesma cultura para distintos indivíduos, em diversos momentos da história e com diferentes características culturais. Assim, ela estabelece o princípio civilizatório: uma mesma sintonia e ordem social para todos, o que permite a organização hierarquizada e a ordem entre a base e o topo da sociedade – ordenação entre o proletariado e a burguesia.

Sobre esta ordem cultural, Mészáros (2008) afirma que as instituições de educação, no decorrer da história, são adaptadas de acordo com os interesses e as determinações de um grupo dominante. As instituições educacionais estão integradas na totalidade com os processos sociais. Assim, cada sujeito é adequado à sua posição na ordem social. Por meio da *internalização* os parâmetros sociais são reproduzidos nos indivíduos. Ocorre a “legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social” (MÈSZÀROS, 2008, p.44).

Gentili (1995) ao apresentar o desenvolvimento estrutural das sociedades de classe, assinala que no capitalismo existe uma tendência à mercantilização, até mesmo, da consciência humana. O “universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das ‘coisas materiais’ como também na materialidade da consciência” (Gentili, 1995, p. 228). Indivíduos introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante. Aceitam e confiam no mercado como o modelo que “naturalmente” podem - e devem – desenvolver como pessoas humanas.

Os processos sociais e educacionais de dominação e reprodução estão intimamente ligados. As práticas educacionais, baseadas em pressupostos neoliberais, mantêm “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.” (MÈSZÀROS, 2008, p.25). A escola, do ponto de vista da ordem do capital em vigor, toma a forma da regra geral preestabelecida pela sociedade.

Para Foucault (1986), o papel da escolarização constitui-se no aparelho mais eficaz para fazer o nexo entre o poder e o saber. A escola é o *lócus* que providencia o bom funcionamento da sociedade. Neste sentido a função escolar estabelece uma relação de poder: um corpo de saberes, um conjunto de normas e valores que exerce influência sobre os outros. A prática educativa, historicamente, foi transformando-se e complexificando. O processo de escolarização constitui-se, assim, numa forma de dominação.

Ocorre assim “a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com valores de ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada e justificada [...] em nome da ‘objetividade científica’ e da neutralidade de valor” (MÈSZÀROS, 2008, p. 80). Quanto mais avançada a sociedade capitalista, mais centrada na produção de riqueza estarão as instituições educacionais. Mészáros (2008) afirma que, em todos os níveis a educação estará a serviço da sociedade das mercadorias.

Como nesta sociedade capitalista tudo vira mercadoria, a educação tornou-se um negócio lucrativo de dominação. Pragmaticamente, aprende-se na escola o que é útil para o mercado. Para Mészáros a escola acaba servindo

ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (Mészáros, 2008, p.35).

Assim, a educação ao invés de ser um instrumento de emancipação é utilizada como meio de manutenção das relações do sistema capitalista. Mészáros (2008) mostra como a sociedade mercantil, utiliza o espaço escolar para internalizar (o indivíduo passa a entender como legítima a posição que lhe foi atribuída na hierarquia social) a lógica do mercado. Cada indivíduo adota como suas as metas de reprodução do sistema capitalista.

Além da dominação, a educação passa a ter importante papel para a entrada dos sujeitos no mercado de trabalho, e isto, enfatiza as relações competitivas. Os projetos curriculares passam a priorizar a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores em detrimento de outros. Uma vontade cultural e ideológica se impõe. Segundo Tunes (2007), os saberes não são mais espontâneos (relação criadora entre o homem e seu meio); ele se torna “coisificado”: instrução intencional e programada para satisfazer as necessidades do mercado.

A revolução informacional (denominada de Terceira Revolução Industrial), característica da quarta fase do amadurecimento do capitalismo (*capitalismo concorrencial global*), passou a valorizar o acúmulo das informações. O conhecimento passou a ser um bem econômico. A escola adequando-se a esta realidade, submete-se a esta fase de modernização capitalista.

Busca-se a formação para a produção e para o consumo. Frigotto (1989) afirma que o sistema escolar, além de ser o *locus* da reprodução da ideologia burguesa - articulação do saber com os interesses hegemônicos é também um *locus* de um tipo de consumo improdutivo necessário ao ciclo da realização da mais-valia.

Frigotto (1999) ao apontar a ocorrência do economicismo na educação, afirma que esta tem sido tratada como um negócio. A universalização da educação dualista (educação para a elite diferenciada da educação da classe trabalhadora), o tecnicismo e a fragmentação, são algumas das características da educação mercadológica. Acredita-se que o desenvolvimento educacional proporcionará o crescimento econômico. Ampliam-se as verbas e a oferta de ensino, entretanto, dentro desta mesma perspectiva neoliberal.

Esta nova ordem mundial, sob a sociedade do conhecimento (Revolução Informacional), necessita de uma nova formação – um novo trabalhador. O mercado necessita de sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos. Assim, a escola fica subordinada ao mercado: “educar para produzir mais e melhor.” (OLIVEIRA, 2003, p.95). A educação básica ganha centralidade, pois sua função principal é a “adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo.” (OLIVEIRA, 2003, p.102).

O conhecimento é comercializado e o aluno transformado em objeto de consumo. Para Tunes (2007), na perspectiva neoliberal, o saber é um bem que está exposto no mercado. A educação é socialmente vista como a principal possibilidade de ascensão social e propiciadora de um futuro promissor e de um emprego digno. Nesta lógica, portanto, o sistema educacional se adéqua à qualificação e formação para o mundo do emprego – para competitividade, qualidade total, qualificação, entre outras características.

Passa a existir a tendência de formação da mão-de-obra sob o capitalismo. Ocorre, então, a polarização das qualificações diante das limitadas oportunidades do mercado. Um pequeno contingente da força de trabalho recebe maior qualificação enquanto um grande contingente é progressivamente desqualificado. Uma elite é forjada paralelamente à exclusão dos que ocupavam posições inferiores na estratificação social.

A subordinação do sistema educacional às regras do jogo do mercado modela teórica e politicamente o campo educativo. A filosofia educacional passa a ser utilitarista e imediatista e o conhecimento passa a ser concebido de forma fragmentada e como uma mercadoria – não como uma construção, um processo. Assume-se o capitalismo globalizado sob uma base técnico-científica-educacional.

Frigotto (1999) afirma que a escola ocupa espaço fundamental: possibilita o adestramento do homem para o trabalho. A educação, então, passa a ser pragmática e utilitarista. A economia passa a valorizar a educação básica geral, pois esta forma a força trabalhadora conformada às necessidades do mercado. Forma também o “cidadão reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem uma ‘liberdade de escolha’ entre diferentes produtos (GADOTTI, 2008, 104).

Como os novos conceitos produtivos exigem uma nova organização do trabalho e qualificação, a educação geral e a formação polivalente são enfatizadas por organismos financeiros. O mercado necessita de trabalhadores com maior nível de capacitação. Busca-se “ajustar os sistemas educativos e a utilização de outras estratégias empresariais, para fazer

face às necessidades de um sistema produtivo que incorpora crescentemente a nova base tecnológica.“ (FRIGOTTO, 1999, p. 150).

Os conceitos neoliberais são aplicados, também ao trabalho humano. Na sociedade moderna a ciência misturou-se à vida cotidiana. As atividades práticas e cotidianas tornaram-se complexas e especializadas. Assim, instalou-se uma diferenciação entre o trabalho intelectual e o braçal.

Rodrigues (2007), fundamentado pelo pensamento de Gramsci, assinala como este processo interfere na educação: divisão entre o clássico e o científico, entre a escola “normal”, de “comércio” e “industrial”. Tem-se a tendência de que se cria um grupo especialista, de nível mais elevado. A educação tende a ser dual: formação para os filhos da classe dominante e formação para os filhos dos dominados.

Esta dualidade é possível porque, segundo Foucault (1986), é possível fabricar um corpo apto a determinadas tarefas. Neste movimento de ensino-aprendizagem, o ser humano é modelado e treinado para determinados fins. O indivíduo, então, obedece, responde, torna-se hábil, torna-se dócil. Assim, aprofunda-se a sujeição do indivíduo, tornando-o “tanto mais obediente quanto mais útil” (FOUCAULT, 1986, p. 127).

Nestes moldes, encontram-se alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. Este formato educacional, segundo Oliveira (2003), deve-se, ao fato, de que em um mundo globalizado, capitalista e neoliberal, organizações financeiras e industriais definem as estratégias de desenvolvimento, reestruturações econômicas e ajustes político-financeiros. Esta é mais uma das características da educação vinculada a um projeto pedagógico neoliberal.

Estas organizações financeiras lançam objetivos para a educação por meio da política de crédito. Cada empréstimo acarreta “pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (FONSECA, 1995, p.175). Acordos financeiros são acompanhados por projetos - execução de ações pré-estabelecidas. Dessa forma, a educação passa a desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento econômico.

Costa (1995) ao apontar a dependência e endividamento dos países pobres em relação aos ricos, aponta como as organizações financeiras internacionais (Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) passaram a definir a política internacional dos países endividados. Acuados e com os limites de ação reduzidos, os governantes passaram a adotar estratégias e

planos políticos internos “sugeridos” pelos credores. Ocorreu um constrangimento externo na deliberação de políticas internas. Aumentou, portanto, a “dependência cada vez mais acentuada de ‘favores’ frente a débitos que não podem ser honrados” (COSTA, 1995, p. 50).

A estrutura política e ideológica destes financiamentos, segundo Fonseca (1995), apresenta o formato das exigências do Banco Mundial ao conceder empréstimos e financiamentos. Juntamente com o crédito são estabelecidas políticas sobre “o controle do investimento do setor público, sobre a realização de reformas administrativas, sobre a estabilização fiscal e monetária, sobre o reforço do setor privado e sobre a redução do crédito interno e das barreiras do mercado.” (FONSECA, 1995, p.178).

Como os aspectos econômicos e ideológicos (neoliberais) passam a exercer influência sobre a pauta de discussão acerca da política educacional, as relações econômicas, passam a definir o sistema educacional – que está imbricado no conjunto neoliberal de políticas sociais e econômicas. Deixa-se “ao jogo do mercado a incumbência de alcançar realizações para as quais a gestão estatal não tem sido efetiva” (COSTA, 1995, p.45).

A força desta argumentação - mercantil e neoliberal – repousa sobre a calamidade em que os sistemas públicos escolares encontram-se. Gentili (1998) mostra como a crise da eficiência, eficácia e produtividade na esfera educacional justificam a ineficiência do Estado. Diante desta crise surgem soluções que estabelecem a relação entre educação e desenvolvimento econômico.

Entretanto, a educação é o espelho de uma sociedade desigual no qual os recursos públicos são negligentemente utilizados. Para os que dependem do sistema público de ensino a situação é adversa, pois ocorre o seu sucateamento. Em suma, “corrupção, clientelismo, favorecimento, mal uso de recursos públicos, refração a controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil” (COSTA, 1995, p.45).

Como os mecanismos de mercado minimizam as decisões políticas e coletivas, outro aspecto da educação vinculada ao pensamento neoliberal pode ser observado: promove-se a uniformização ou padronização da educação. Desconsidera-se a experiência e o contexto individual.

Por meio de um “produto” educacional único, busca-se aumentar a eficiência dos sujeitos em resposta a situações competitivas. Todos são enquadrados no sistema educacional e são treinados para dar respostas programadas. Despreza-se o saber que o educando porta e supervaloriza-se o saber técnico-pragmático.

A perversa busca por esta padronização (o indivíduo de sucesso) define, também, o modelo do que é belo e perfeito. O padrão de “homem ideal” é definido como meta que todos devem alcançar. Um referencial, socialmente construído, deve ser atingido e alcançado por todos. Mas esta busca “gera uma proliferação e legitimação dos mecanismos excludentes transformando em fracassado o caminho daqueles que, por alguma razão, não conseguiram ser parecidos com o padrão.” (TUNES, 2007, p. 21).

Neste sentido, Gadotti (2008) também afirma que a globalização exerce um grande impacto sobre a educação – a padronização. As instituições educativas, além de transmitir conhecimentos necessários à economia mundial, também inserem o indivíduo numa nova sociedade construída em torno da informação e do saber. “Falar hoje em ‘sociedade em rede’ e ‘sociedade do conhecimento’, sem fazer uma análise do seu papel político e social [...], é entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflitual.” (GADOTTI, 2008, 103).

Segundo Tunes (2007), a escola atrelada às necessidades do mercado e à padronização, tem seus mecanismos legítimos de seleção, classificação e exclusão. A modernidade contribuiu para o processo da competição e conseqüentemente para a exclusão social. Assim, muitas pessoas “procuram nas brechas do capitalismo uma oportunidade para sobreviver” (TUNES, 2007, p.17). O mercado de trabalho não absorve todas as pessoas e muitos são vistos como “desnecessários” e são colocados à parte da vida social.

O sistema educacional, monopolizado pelo capitalismo, está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. Nesta ordem educacional da competição, o “outro” é sempre uma ameaça. É sempre necessário vencer e eliminar o outro para, assim, garantir seu próprio espaço. Este sistema leva à ruptura dos laços de solidariedade e ao aumento das desigualdades, uma vez que somente alguns são absorvidos pelo mercado. “Deixa-se de proteger pessoas e passa-se a proteger mercados e recursos de interesse da produção.” (TUNES, 2007, p.17).

Este movimento competitivo é a expressão das relações socioeconômicas cuja base é marcada pela exclusão. Tunes (2007) aponta este contexto escolar segregatório como um promotor de condutas de exclusão cada vez mais acirradas. Os indivíduos excluídos são reduzidos à condição de animais que apenas lutam pela sua preservação biológica. As potencialidades da condição humana ficam impedidas de se desenvolverem.

Assim, a educação submissa aos princípios do neoliberalismo, acaba padronizando a ação educativa e, conseqüentemente, construindo mecanismos que legitimam a exclusão social. Como, segundo Tunes (2007), a escola detém o monopólio dos instrumentos sociais. Assim, a escolarização se torna obrigatória, ocupando lugar de hegemonia na “corrida pela realização do sonho de um futuro promissor” (TUNES, 2007, p.16).

Além de a educação ser utilizada como forma de dominação e imposição de ideologias, além de torna-se utilitarista e subordinada ao mercado de trabalho, além de passar a ser submissa aos interesses de organismos financeiros internacionais e gerar um “produto” educacional padronizado, por fim, observa-se o fomento ao individualismo.

Tem-se a ideia de que o ensino formal é o caminho para a participação e inclusão social e profissional. Um mundo virtuoso é oferecido para aqueles que são capazes de obter sucesso e competitividade em suas relações mercantis. No entanto, o fato de o indivíduo estar inserido na escola, obrigatoriamente por definição legal, não significa que este será socialmente incluído.

A matrícula escolar, dentro de uma macrológica neoliberal de exclusão, não muda o cenário social de desigualdades. O sistema escolar, revestido de métodos competitivos, possui mecanismos segregatórios, socialmente aceitos e responsáveis por fomentar o individualismo e manter os mesmos problemas de exclusão – historicamente perpetuados.

As atividades educacionais, no discurso, buscam a igualdade de oportunidades apregoada pelo liberalismo clássico. Mas, na prática, lidam com o princípio de mobilidade social baseando-se nos desempenhos individuais. “Entretanto, os problemas para os quais buscam soluções não parecem ser individualmente solucionáveis.” (COSTA, 1995, p.67).

Como o princípio fundamental do neoliberalismo é a liberdade e a livre iniciativa, o mercado é visto como o “único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos.” (FRIGOTTO, 1995, p.88). Daí surge a teoria do capital humano: o desenvolvimento humano é regido pelo processo de produção capitalista. O indivíduo tende a buscar o mais alto nível de classificação.

O capital humano seria o grande responsável pelo desenvolvimento da nação. Nações desenvolvidas, supostamente, contam com cidadãos aptos, habilitados. Sobre o indivíduo é colocada a responsabilidade da conquista, do sucesso. O fator “indivíduo” é responsável pelos resultados alcançados. A aplicação e dedicação individual definirão a produtividade. O auto-investimento em educação possibilita a ascensão na escala social. Dale (1995) aponta que a

qualidade da escola é medida através de sua capacidade de fornecer a realização acadêmica e social de seus alunos.

O desempenho individual é altamente trabalhado neste tipo de formação, pois

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. (FRIGOTTO, 1995, p.92)

O novo paradigma produtivo propicia mudanças da aprendizagem, na difusão do conhecimento e na formação de recursos humanos – teoria do capital humano: “técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção” (FRIGOTTO, 1999, p.18). Nesta perspectiva Oliveira afirma que:

A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 100)

É perceptível como, de várias maneiras, o sistema educacional tem sido orientado, por uma política neoliberal. A sociedade capitalista resguarda, veementemente, seu sistema de educação, pois por meio deste é possível a doutrinação permanente e a manutenção da ordem social vigente.

Mészáros (2008) afirma que com um discurso baseado na “democracia” e na “liberdade” e com todos os meios à sua disposição a educação mercantil continua sendo estabelecida através da escola. A parceria “educação e política neoliberal” se torna interessante, uma vez que a estrutura econômica e o modo de produção interferem diretamente no tipo de sujeitos que devem ser formados.

1.3 Função social da escola: contra-hegemonia e resistência.

As práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e importantes funções de mudança e transformação social. Para isto, faz-se necessário “*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27). Reformas educacionais que apenas remediam os efeitos da ordem reprodutiva capitalista não interferem nos fundamentos causais, profundamente enraizados na lógica do capital.

Mészáros (2008) mostra que medidas educacionais subordinadas à estrutura do capital são ações circulares e ratificadoras da ordem vigente. É uma forma de remediar os efeitos alienantes e desumanizantes do poder do dinheiro e da busca do lucro. É uma maneira de ajustar-se às soluções capitalistas e às camisas-de-força das determinações do capital. É preciso lutar, de modo planejado e consistente, pelo “rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.” (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Segundo Mészáros (2008) é impossível pensar em mudanças sociais sem a contribuição permanente da educação, numa perspectiva emancipatória. A transformação social está intimamente ligada à intervenção efetiva, no processo social, por meio da atividade de sujeitos conscientes. Os desajustes sociais podem e devem ser enfrentados na estrutura educacional. As forças educacionais “podem ser ativadas com êxito para a realização dos objetivos e valores adotados do desenvolvimento socialista da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p.88).

Portanto, segundo Freire (2006) não há neutralidade na atividade educativa. O mito da neutralidade da educação leva à negação da natureza política do processo educativo. O ato educativo não é puro, por isso não se deve fazer da educação uma prática ingênua, mas crítica. Uma questão fundamental é a clareza em torno de “*a favor de quem o do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação*” (FREIRE, 2006, p.23). A educação, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas de outro, produz a negação desta.

Quando o espaço educativo é compreendido “como um *locus* importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 1999, p. 136), é possível detectar os desafios e as questões complexas que estão inerentes ao espaço escolar e ao projeto político pedagógico. Gadotti (2008) ao destacar a função social da escola e do conhecimento salienta a relação de poder existente no processo educativo. Por trás de um projeto pedagógico existe

um posicionamento político-ideológico. Coexiste, assim, num mesmo processo histórico-educacional, a correlação de diferentes forças de diferentes grupos e classes sociais.

Na luta pela hegemonia, isto é, na luta pelo poder, existem os que desejam manter a hegemonia e os que desejam uma nova hegemonia (luta pela contra-hegemonia). Esses grupos representam as diferentes classes e frações de classes sociais em disputa pelo poder na sociedade. Nos momentos de disputa mais acirrada, tende a ocorrer uma polarização entre os interesses dos que querem conservar e dos que querem mudar (RODRIGUES, 2007, p. 77).

Na tentativa de organizar a cultura de uma dada época conforme seus interesses, cada “bloco histórico” conta com seus próprios intelectuais. Estes “têm ligação direta com os interesses da classe que ascende ao poder”. (RODRIGUES, 2007, p. 77). Busca-se aqui, segundo Rodrigues (2007), dar homogeneidade e coerência interna à concepção de mundo que interessa a determinada classe; surge para dar consciência a ela. O objetivo é fazer a disseminação da ideologia da classe dominante. Esta é a fonte de persuasão e convencimento: hegemonia de classe.

Atuando nesta hegemonia estão os intelectuais (dirigentes da sociedade) que são formados na “escola”. A formação escolar lhes permite um acesso especial ao conhecimento sistematizado, à cultura. A função dos intelectuais, segundo o pensamento de Gramsci, é a:

De ser um instrumento de construção e consolidação de uma vontade coletiva, de um consenso social em torno das idéias por eles veiculadas, das concepções de mundo do bloco histórico ao qual estão ligados, na luta pela hegemonia. (ROFRIGUES, 2007, p. 78)

Neste movimento de disputa está a aprendizagem, presente na vida dos indivíduos durante todo o ciclo vital. De uma forma ou de outra os indivíduos aprendem. Mas é importante problematizar as intenções desta aprendizagem. O que se aprende? E para que se aprende? A aprendizagem pode conduzir à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” (palavras de Marx), como também à perpetuação da ordem social alienante. Deve-se, portanto, tornar consciente este processo de aprendizagem, “de forma a maximizar o *melhor* e a minimizar o *pior*”. (MÈSZÁROS, 2008, p. 48).

Todo ser humano contribui para a formação de uma concepção de mundo predominante, segundo Mészáros (2008). Baseado no pensamento gramsciano, este autor assinala que as contribuições de cada indivíduo podem cair nas categorias contrastantes da

“manutenção” e da “mudança”. Desta forma, “a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’”. (MÈSZÁROS, 2008, p.50).

Apesar deste duplo caráter da educação, as determinações estruturais da “normalidade” da vida cotidiana capitalista têm prevalecido - e com êxito. A educação tem contribuído para a formação “consensual”, para a internalização e para a permanência da “ordem natural” estabelecida. Esta dominação ideológica tem prevalecido sobre a sociedade como um todo e, conseqüentemente, sobre os indivíduos, que, por toda parte e em todo momento “são *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural”. (MÈSZÁROS, 2008, p. 82).

Diante da alienação do processo educativo, faz-se necessário lançar alternativas educacionais em disputa hegemônica. A questão fundamental, segundo Mészáros (2008), é a necessidade de modificar, de forma duradoura e consistente, o modo de internalização que historicamente prevalece. É preciso reivindicar uma educação plena para todos os aspectos da vida - emancipação. Uma educação que haja como “contra-internalização”, coerente e sustentada.

Esta educação deve:

Adotar a totalidade das práticas políticas-educacionais-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa. (MÈSZÁROS, 2008, p. 58)

Tomando por referência a perspectiva gramsciana, a construção de uma resistência democrática e alternativa ao projeto neoliberal constitui-se numa disputa pela hegemonia. Esta é uma luta contra-hegemônica que demanda aguçar a inteligência para uma melhor análise da realidade. “Trata-se, pois, de um embate que se dá no terreno teórico e político-prático” (FRIGOTO, 1999, p.182). A revolução se dá no cotidiano, na sociedade. “apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los [os indivíduos] dessa grave e paralisante situação.” (MÈSZÁROS, 2008, p.45).

Frigotto (1989) afirma a necessidade de uma instituição escolar emancipatória, capaz de transformar a realidade social através da atuação, histórica, de sujeitos emancipados. Para

isso faz-se necessário que cada cidadão, e todo cidadão, tenha consciência de seus direitos e deveres na sociedade política e civil e conhecimento científico para dominar e dominar a natureza. Mas para que esta consciência transformada torne-se real no seio da sociedade, deve ser formada por meio da educação emancipatória.

Segundo Freire (2006), uma leitura crítica da realidade que está posta é indispensável para o estabelecimento do processo de emancipação e estabelecimento da luta contra-hegemônica. As práticas educativas devem estar associadas à mobilização e organização política. O processo educativo não deve ser tomado “como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração”. (FREIRE, 2006, p. 23). Este discernimento é fundamental entre uma prática educativa ingênua e outra crítica.

A escola deve ser um espaço de libertação da consciência – sair da “reprodução” para a “contradição”. Para Freire (2005) a relação dialética estabelecida entre aluno-escola é fundamental para a educação que liberta e emancipa. O diálogo, horizontal, permite o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para além do “eu-tu”. É uma exigência existencial. A educação libertadora permite a adequada leitura do mundo. Ao “ler” e “pronunciar” o mundo, sujeitos-históricos em comunhão, o transforma. Ocorre, então, a tomada de consciência da realidade em torno dos próprios sujeitos. Assim, a palavra gera a ação-reflexão. O sujeito-histórico é convidado a estabelecer uma relação dialética no seu tempo e espaço social.

Sobre esta emancipação Paulo Freire (2006) apresenta uma proposta pedagógica que supera a relação de domínio através da escolarização. A educação para a liberdade propõe uma ação pedagógica como ato político, como revolução. A reversão do cenário das práticas disciplinares só é possível através da consciência crítica e reflexiva do oprimido (tanto professor como aluno). Um engodo populista não conscientiza o oprimido e não passa de estabelecimento de mecanismos de controle. É necessária a inserção crítica na escolarização - caráter pedagógico da luta.

Segundo Gramsci, em seus registros nos “*Cadernos do Cárcere*”, deve-se desenvolver em cada ser humano a cultura geral, o poder de pensar e de saber orientar-se na vida. A luta política não é, apenas, força física ou econômica. É necessário conquistar a consciência das pessoas. A disputar pelo poder, na sociedade ocidental moderna, no dizer de Gramsci, se dá através da batalha das ideias. “É preciso também lutar contra a apropriação privada, ou elitista, do saber e da cultura” (RODRIGUES, 2007, p.76).

Para Mészáros (2008) não basta soluções educacionais formais. As alternativas educacionais devem ser essenciais. Isto é, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais. Assim, é possível sair do “consenso”, dos limites institucionalizados e legalmente sancionados. É necessário romper com todo o sistema de *internalização*, e substituí-lo por uma alternativa concreta, abrangente. O conhecimento “é elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana”. (MÈSZÀROS, 2008, p.47).

A importância que Gramsci dá à organização da escola única deve-se ao fato de que ela é capaz de realizar uma prática ativa, organizada da consciência coletiva no interior da sociedade civil. Neste sentido, o intelectual desempenha papel importante, uma vez que todos devem exercer a função intelectual no conjunto do sistema de relações sociais. A este respeito Frigotto (1989) afirma que educar no contexto da contra-hegemonia significa:

explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa. (FRIGOTTO, 1989, p.196)

A educação comprometida com o processo contínuo de transformação social deve promover uma efetiva intervenção no processo social. Por meio do desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos, é possível a atividade e atuação de sujeitos históricos. A estrutura educacional desta ordem hegemônica alternativa, segundo Mészáros (2008), é tanto individual quanto social. O indivíduo não está apartado da sociedade, mas, inserido nesta, como sujeito social, autônomo e responsável.

Para isto, segundo Freire (2005), faz-se necessário uma educação problematizadora. O homem é um corpo consciente, portanto, não deve ser “enchido”. Na relação professor/aluno, ambos se educam. Busca a emersão da consciência. O homem é levado (dialeticamente) a se perceber criticamente no mundo, buscando a mudança coletiva. O conteúdo (que parte da situação presente, existencial e concreta) e a investigação parte do universo a partir do pensar e atuar dos homens sobre a realidade. Assim, a educação possibilita a conscientização/ação do oprimido: liberdade.

Esta luta contra-hegemônica reflete, também, na concepção do trabalho humano. Rodrigues (2007), ao apresenta o pensamento gramsciano, afirma que a meta principal deste

pensador é a finalização da divisão entre intelectuais e pessoas simples. Isto, porque os intelectuais ocupam os postos da administração do Estado, da vida política e social, assim, concentram mais poder. Mas esta finalização, esta contra-hegemonia, é um processo lento e complexo de luta: batalha do convencimento, do consenso social, reforma intelectual e moral.

Para Gramsci (2006) esta dualidade da escola mostra como a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica, destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Mas a proposta de uma escola emancipatória é a eliminação deste binômio. Ela aponta a necessidade de uma formação humanista que equilibra de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Busca-se a eliminação do binômio: trabalho intelectual e industrial.

Com esta postura alternativa (luta contra-hegemonia) não se pretende negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento ou simplesmente fixar-se no plano da resistência, de forma imatura. Busca-se disputar o controle do progresso técnico e do conhecimento. Busca-se “arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas”. (FRIGOTTO, 1999, p. 139).

Assim, a pretensão não é o crescimento da competitividade, mas, o estabelecimento da solidariedade, da igualdade e da democracia. Luta-se contra a nova qualidade da educação escolar (qualificação da força de trabalho) e contra o novo padrão de acumulação. A escola básica não deve estar, exclusivamente, voltada para a produtividade empresarial. “Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem-se em materialidade alvo de disputa.” (FRIGOTTO, 1999, p. 155.).

Esta disputa expõe os limites de classes, os dilemas, os conflitos presentes na educação e a luta hegemônica no campo da formação humana. Segundo Frigotto (1999), existe a luta contra-hegemônica que, concomitantemente, está envolvida com várias tarefas de caráter teórico (crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores) e político-prático. Trata-se do resgate dos conceitos da escola unitária, formação unilateral/politécnica voltadas para a emancipação humana.

Uma escola unitária, segundo o pensamento de Gramsci, corresponderia aos níveis do Ensino Fundamental e do Médio. Teria um caráter formativo. O objetivo seria equilibrar de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o

desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Esta escola deve ser pública, de modo a não responder aos interesses econômicos. A proposta, assim, é abrir para todas as classes a capacidade de formar seus próprios intelectuais.

Esta escola representa uma luta contra-hegemônica que demarca diferente perspectiva ético-política. Está posta numa direção antagônica à visão neoliberal. Aparece aqui uma nova função social da educação e, assim, embates em torno das questões econômicas e sociais. Frigotto (1999) define esta formação alternativa (escola unitária e politécnica) como a geradora da emancipação humana. Esta formação humana faz frente às tarefas econômicas numa perspectiva socialista e democrática.

É uma contraproposta crescente na década de 80 no âmbito das classes trabalhadoras, que visa à formação humana para situações diversas, “capaz de consumir bens culturais mais amplos.” (FRIGOTTO, 1999, p. 174.). Para isto é necessário desbloquear os mecanismos de exclusão e estimular a tomada de consciência da realidade histórica. Assim, efetua-se o desenvolvimento da omnilateralidade humana: capacidade de gozo, consumo e usufruir dos bens materiais e espirituais. Frigotto (1999) apresenta algumas destas alternativas: educação politécnica, formação omnilateral, defesa e ampliação da esfera pública, entre outras.

Nosella (2007) numa perspectiva gramsciana aponta as dificuldades desta formação processual cidadã. Como o cidadão está inserido num contexto repressivo e totalitário, exige-se, então, inteligência, criatividade e organização do processo educativo. Este processo deve contemplar particularidades opostas à pedagogia burguesa, sobretudo, constituindo-se em um processo crítico, prático, historicista e participativo.

Para que esta perspectiva se concretize é fundamental o trabalho educativo, na perspectiva gramsciana, nos diferentes aparelhos de hegemonia. Para isto é importante pensar numa escola unitária que possui uma relação íntima com a materialidade social. O conteúdo não é algo arbitrário. A escola e os processos educativos não são inventados. A escola depende da “construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais.” (FRIGOTTO, 1999, p.176). O conhecimento não deve permanecer como um patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A proposta é a formação da capacidade de analisar, interpretar e resolver situações novas. Não se trata, portanto, de um adestramento do trabalhador para uma determinada tarefa ou função. O ser humano enquanto ser social produz o conhecimento, na realidade, na dimensão social, cultural, estética e valorativa. Trata-se de uma realidade singular, particular e

concreta. A partir desta realidade define-se o sujeito do conhecimento. Assim, propõe-se o conhecimento democrático, universal, diverso e múltiplo – e não particularizado (realidade de um grupo dominante).

O conhecimento a ser trabalhado (conteúdo, método e técnica) parte da realidade dos sujeitos sociais concretos. Esta realidade (biológica, temporal, econômica, política e cultural) não deve ser reduzida às dimensões cognitivas. “Democrática é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (...) uma ordem mais avançada e, portanto, mais universal.” (FRIGOTTO, 1999, p. 179).

Segundo Nosella (2007), os indivíduos são concebidos dentro de um contexto social, político e econômico - sua classe social. É no interior desta classe, por meio de lutas contra-hegemônicas, que se desenvolve o processo educativo do novo cidadão socialista. Trata-se de uma educação antiautoritária, participativa, aberta e criativa. Busca-se a edificação de uma realidade criada pelos homens num processo de construção coletiva e empoderamento dos atores sociais. Assim, é possível a construção de “outros caminhos” necessários a outro tipo de educação – emancipatória.

Segundo Gramsci (2006), não é lícito “encher a cabeça” do aluno com fórmulas e palavras que não tem para ele (o aluno) nenhum sentido. Esta seria uma forma de negligência. A escola precisa estar relacionada com a vida, com a realidade concreta e proporcionando, sempre, a participação ativa do aluno e, assim, a formação de uma nova camada de intelectuais.

Assim percebida, a formação humana nos explicita que o efetivo acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica, constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho para o processo social em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 1999, p.181).

O projeto emancipador, portanto, busca a qualificação holística do ser humano. Esta formação busca a construção de formas sociais efetivamente democráticas, onde os sujeitos sociais, coletivos (classe, grupo ou movimentos sociais) passam a ter a capacidade de atuação. A educação, constituída e constituinte das relações sócias, “não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais.” (FRIGOTO, 1999, p. 191). Esta é uma condição necessária para o desenvolvimento, concretamente, da cidadania e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa.

O desafio desta educação emancipadora, na perspectiva da escola unitária gramsciniana, é possibilitar a formação de sujeitos ativos, capazes de fazer análises e interpretações sobre as questões e problemas que a realidade apresenta. Para isto, a organização do conhecimento não deve ser arbitrária. Antes, o conhecimento necessita ser trabalhado de forma interdisciplinar, e não de forma cindida, fragmentada e alienada. O desafio do caráter emancipatório diz respeito, também, à ruptura com toda espécie de dicotomização da educação (formação teórica e prática, geral e específica, humanista e técnica, entre outras dicotomias).

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA E NA PRÁTICA ESCOLAR-MEMÓRIAS

A graduação em Pedagogia possibilita a problematização e a reflexão sobre diversos aspectos sociais e suas relações com a Educação. Esta formação instrumentaliza e fundamenta a prática docente enquanto ato político. Quais são as contribuições do curso de Pedagogia (disciplinas ou espaços curriculares) para a compreensão da relação entre Educação e aspectos sociais, políticos e econômicos? Como esta formação possibilitou a percepção da necessidade da educação emancipatória? Este capítulo busca compreender como a formação no curso de Pedagogia contribui para a construção de uma concepção pedagógica emancipatória, transformadora e contra-hegemônica.

No ano de 2002 iniciei minha carreira docente na Associação Viver na Vila Estrutural, instituição vinculada ao programa do governo federal (PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Como eu estava desempregada e possuía formação musical (curso básico do Centro de Ensino Profissional – Escola de Música de Brasília), fui trabalhar nesta instituição como monitora de música. Além da questão financeira, aceitei o desafio, pois tinha certa experiência no trabalho com crianças em acampamentos e colônia de férias. Além disso, esta associação era vinculada à instituição religiosa a qual estava filiada – o que facilitou meu acesso.

Quando lá cheguei, fui surpreendida pelo estado de pobreza das pessoas que lá estudavam (a maioria dos alunos morava em barracões de madeirite). A escola funcionava ao lado do “lixão”. A montanha de lixo e o mau cheiro insuportável era o cenário que compunha aquela realidade. O acesso à escola era complicado em tempos de chuva, pois a lama era intensa. A estrutura física do espaço escolar era muito precária: apenas duas salas para mais de cento e cinquenta crianças, apenas um banheiro para o uso de todos (alunos e funcionários), material didático (lápiz, papel, apontador, entre outros) limitado, entre muitas outras mazelas.

Os alunos pertenciam a famílias extremamente carentes, que tinham suas necessidades básicas negligenciadas. Em sua maioria, estavam em situação de risco social (famílias desestruturadas, pais envolvidos com a criminalidade ou a própria criança ou adolescente já havia cometido algum ato infracional), então a justiça os encaminhava para lá. Era uma forma de crianças ou adolescentes estarem envolvidos com atividades pedagógicas e, assim, ficarem longe das ruas. A escola funcionava, literalmente, ao lado do “lixão”. O que nos separava daquela montanha de lixo era apenas uma cerca de arame farpado.

As crianças que freqüentavam aquele espaço tinham a condição financeira muito limitada, portanto, muitos alunos iam para às atividades descalços, com vestimentas inadequadas (apenas de calcinha) e sem higienização mínima. Piolhos e bichos-de-pé eram muito comuns entre as crianças e também entre os funcionários. O momento de lanche, inicialmente, era extremamente desorganizado: a bacia com os pães era colocada na sala e as crianças brigavam para garantir o seu pedaço. Era comum entre os alunos conversas que giravam em torno de temáticas agressivas (gangs, drogas, criminalidade e brigas de rua).

Rotineiramente a associação tinha dilemas que envolviam seus alunos para resolver. Agressão familiar, atos infracionais, abuso sexual, fracasso escolar, tráfico de drogas e criminalidade no seio família, constituíam apenas algumas das problemáticas que geravam as demandas daquele espaço escolar. As famílias que “depositavam” seus filhos naquele espaço, viam no trabalho social uma possibilidade de organização familiar e progressão social. Mas os profissionais que atuavam ali não possuíam formação adequada para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico.

Como em 2000 eu já havia iniciado o Ensino Superior, na UCB (Universidade Católica de Brasília), no curso de Psicologia, tinha algum aparato teórico que me permitia fazer a leitura daquela realidade e realizar algumas reflexões primárias. A leitura de alguns autores na disciplina “Psicologia Social” contribuiu para a construção de um pensamento crítico que me permitia entender que as várias forças contextuais forjavam aquela realidade decadente. Começava a compreender a desigualdade social como consequência do modo de produção capitalista. A leitura de alguns textos de Foucault (“A microfísica do poder” e “Vigiar e punir”) me fez entender as relações de poder e o processo de docilização dos corpos que existem na sociedade.

Nas disciplinas “Teorias em Psicologia”, “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia da Personalidade” li alguns teóricos (Vygotsky, Lacan, Wallon, Freud, teóricos da Gestalt, entre outros) que me proporcionaram algum conhecimento sobre a constituição do ser humano. Pude compreender que a constituição do sujeito está imersa numa rede complexa de sistemas sociais que inter-relacionam-se. A história familiar, social e cultural está diretamente relacionada com a constituição dos indivíduos. Pensar dialeticamente foi importante para a compreensão da realidade daqueles excluídos. Na disciplina “Análise do comportamento” compreendi um pouco do pragmatismo da teoria comportamental de Skinner e como as ações humanas podem ser condicionadas.

Todo este conhecimento adquirido contribuiu para a compreensão “embrionária” da realidade social que meu trabalho estava inserido. Como monitora de música, contratada pela Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal, pude estar em contato (durante um ano) com uma realidade social bastante diferente do que até então eu estava acostumada. Pude compreender *in loco*, o que era a desigualdade social, a má distribuição de renda, a classe economicamente desfavorecida, a pobreza e outros conceitos que apareciam apenas na literatura. O pensamento dialético começou a fazer parte de minhas reflexões.

Inicialmente, foi grande o choque com a tamanha precariedade e pobreza. Pensava que não me acostumaria com o mau cheiro do local e das pessoas que ali eram atendidas. Mesmo após as leituras realizadas na UCB, ainda nutria alguns aspectos do pensamento neoliberal: cada indivíduo era o responsável pelo seu sucesso ou fracasso; relações competitivas elevam o nível de produção. Mas minha visão de mundo e de ser humano, que anteriormente era extremamente positivista, estava em processo de amadurecimento. Comecei a entender como a questão econômica e social distanciavam os sujeitos de seus direitos fundamentais. Esta realidade instigou-me a refletir sobre as diferenças econômicas e sociais.

Meu trabalho consistia em iniciar musicalmente aquelas crianças (de sete a quatorze anos) para a formação de um coral infantil. Entretanto, minha prática pedagógica não se limitava à atividade musical. Eu ajudava as crianças (uma turma de trinta e oito alunos) nas tarefas de casa (reforço escolar), na instrução sobre higiene pessoal (muitas crianças não tinham vaso sanitário em casa) e também na formação de valores humanos. Naquele contexto qualquer discussão era ponto de partida para uma

briga de braço e palavras de baixo escalão. Compreendi o quanto o contexto social formava a consciência daquelas pessoas e o quanto elas eram reféns de políticas assistencialistas que não geravam mudanças estruturais em suas realidades.

Além de a turma ser grande e heterogênea, a indisciplina era uma característica marcante entre aquelas crianças. A violência e o envolvimento com a criminalidade significavam status social e, muitas vezes, os alunos transferiam para a relação professor-aluno este comportamento agressivo. O trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço era árduo e complexo e o conhecimento adquirido no curso de Psicologia não me possibilitava atuar, pedagogicamente, de modo satisfatório.

Não tinha conhecimento algum sobre didática, plano de curso ou prática pedagógica. Além disso, não sabia a fundamentação teórica da minha ação docente. Não percebia, ainda, como o trabalho pedagógico desenvolvido ali poderia criar espaços democráticos e propor ações contra-hegemônicas. Foi por meio da experimentação e baseada na prática pedagógica que havia adquirido trabalhando como monitora em acampamentos e colônia de férias (de 1996 a 2004), que comecei a encontrar estratégias para alcançar aquelas crianças e adolescentes.

Apesar de nunca ter pensando na Educação como área de atuação profissional, ela sempre aparecia na minha história. No ano de 2003, recebi um convite para trabalhar em uma escola particular no Cruzeiro-DF. A proposta era para que eu trabalhasse como professora de música na Educação Infantil. Como eu já estava trabalhando como professora de música, aceitei o desafio mesmo desconhecendo completamente a rotina escolar. Na entrevista com a coordenadora expus minha inexperiência com a música em uma instituição escolar formal. Mas diante da urgência da escola, pois o ano letivo já havia iniciado, fui contratada.

Já na primeira semana de atuação pude verificar o quão latente eram as diferenças sociais e econômicas em relação à Vila Estrutural. O contrato era marcante. Uma escola localizada no Cruzeiro-DF certamente atenderia uma clientela diferenciada, com grande poder aquisitivo. A escola contava com boa estrutura física e pedagógica: espaço limpo, salas arejadas, recursos didáticos, ginásio poliesportivo, laboratório de informática entre outras sofisticações. As crianças tinham condições favoráveis de higienização, acesso à livros e brinquedos, famílias agregadas e alimentação saudável.

Este foi o meu primeiro contato com crianças tão pequenas (de três a seis anos). Não sabia como agir em uma sala de aula: como organizar as crianças, como iniciar a aula e nem como organizar os conteúdos. Mas uma vez fui surpreendida pela falta de conhecimento pedagógico: minha experiência foi frustrante. Não conseguia fazer uma roda e nem prender atenção das crianças. Pacientemente a coordenadora me apresentou algumas diretrizes que reorganizaram meu trabalho pedagógico. Além dos conselhos preciosos da coordenadora, utilizava propostas pedagógicas apresentadas em revistas especializadas em Educação Infantil.

Compreendi que a música na escola não visava ensino técnico, mas a utilização da linguagem musical na formação das crianças (alfabetização, formação de valores humanos, introdução de conceitos, canto, a dança, brincadeiras de roda e experimentação de sons). A aula deveria ser prazerosa, lúdica e interativa. Comecei a entender que a linguagem musical deveria estar aliada ao projeto de formação humana. Então, juntamente com a música introduzi as atividades cooperativas. As crianças, além de adquirir conceitos musicais, aprendiam a conviver, a tolerar as diferenças, a respeitar os limites individuais e a colaborar com o grupo para o bem comum.

Durante o ano de 2003, o espaço escolar - dinâmico e fascinante - foi fundamental para minha aprendizagem e formação docente. Literalmente aprendi experimentando e fazendo. A coordenadora disponibilizava alguns livros, revistas que possibilitavam reflexões sobre a educação e o entendimento da linguagem musical num contexto escolar mais amplo. Comecei a gostar do espaço escolar e da prática docente, mas a falta do conhecimento pedagógico continuava limitando a minha atuação como professora. Comecei, então, a pensar na possibilidade de fazer o curso de Pedagogia, mas este era um objetivo secundário. Ainda insistia em concluir o curso de Psicologia na UCB.

No ano de 2003 tive, também, a oportunidade de estreitar vínculos com a outra unidade desta instituição escolar (unidade da Octogonal). Fiz algumas substituições de professores e participei de alguns cursos das semanas pedagógicas. Em 2004 estava, oficialmente, trabalhando nas duas unidades. Tinham uma carga-horária relativamente grande que me proporcionava uma boa fonte de renda (já que eu ainda não tinha formação superior). A prática pedagógica passou a ser minha principal ocupação profissional e a minha única fonte de renda. Além de estar apreciando a educação, ela proporcionava o meu sustento.

Além da UCB, estudei durante dois semestres (1º/2003 e 2º/2004) como “aluno especial” no IP (Instituto de Psicologia) da UnB. Tive a oportunidade de fazer algumas disciplinas como “Desenvolvimento Psicológico e Ensino” e “Aprendizagem no ensino” que ampliaram o meu entendimento sobre a prática pedagógica. Os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem (principalmente Vygotsky, Piaget e Wallon) eram sempre analisados no contexto de atividades pedagógicas. Então pude compreender um pouco mais as razões de algumas rotinas e atividades do cotidiano escolar.

Após o contato com as duas unidades (Cruzeiro e Octogonal) pude ver o quão estratificado eram os contextos sociais entre a Vila Estrutural e essas outras localidades economicamente privilegiadas (Cruzeiro e Octogonal). Na Estrutural, as crianças eram pobres, privadas de suas necessidades básicas. No Cruzeiro e na Octogonal, as crianças eram ricas e supridas de muitos bens materiais. Dois mundos completamente opostos estavam diante de mim. Foi então que, de modo mais enfático, comecei a refletir sobre as possibilidades que são postas de acordo com as condições sociais dos indivíduos pertencentes a determinadas classes sociais. Compreendi ainda mais o quão injusto era o sistema que mantinha e retroalimentava a ordem da estratificação social.

Mas esta condição financeira favorável não garantia àquelas crianças uma educação eficaz no que se refere à formação de valores humanos. Apesar de esta instituição de educação privada ter em seu Projeto Político Pedagógico um projeto educacional sobre esta temática (VIVE – Vivendo Valores na Escola), os alunos não apresentavam estas habilidades humanas no cotidiano das atividades. As crianças, de modo geral, apresentavam nas brincadeiras um comportamento egoísta, competitivo, inamistoso, desrespeitoso e preconceituoso (em relação à raça e necessidades especiais). Além da música, entendi que poderia enfatizar as atividades que favorecessem o desenvolvimento de habilidades humanas – atividades cooperativas.

Então, além do conhecimento adquirido no curso de Psicologia, aproveitei também o conhecimento sobre os Jogos Cooperativos na minha prática pedagógica. Como trabalhava com esta metodologia em acampamentos e colônia de férias e já havia feito alguns cursos sobre este tema (na Unipaz e na Associação Evangélica de Acampamentos), decidi introduzir, de modo sistematizado, as atividades cooperativas aliadas às atividades musicais. Até aquele momento era o que eu conseguia desenvolver

em sala com meus alunos. As crianças gostavam bastante dos desafios que eram colocados para o grupo desenvolver de modo cooperativo.

Optei por esta metodologia alternativa - a musicalização infantil aliada aos jogos cooperativos - já que a música e os jogos cooperativos eram áreas do conhecimento que eu tinha maior experiência e domínio. Isto propiciou a condução de atividades prazerosas, lúdicas e educativas. O intuito era a realização de atividades coletivas (em duplas, trios ou grande grupo) e brincadeiras onde o grupo tivesse que desenvolver habilidades humanas (respeito, cooperação, comunicação, amizade, paciência entre outros valores humanos) e estratégias mútuas. O princípio orientador era que todos deveriam vencer, brincar, contribuir e encontrar soluções favoráveis para todos.

Observei que o interesse e o comportamento das crianças começaram a ser modificados. As próprias crianças retomavam, em outros momentos, o aprendizado que construía por meio dos jogos cooperativos. Mas, ainda assim, precisava retomar freqüentemente alguns combinados: cordialidade entre as crianças, respeito mútuo, amizade e a cooperação. Percebi que as atividades cooperativas realizadas de modo isolado (somente uma vez por semana nas aulas de música), não surtiam o efeito desejado. Mas continuei trabalhando com esta metodologia, já que estava conseguindo desenvolvê-la durante as minhas aulas.

Já em 2005, a credibilidade desta instituição de ensino em relação ao meu trabalho foi estabelecida. Passei a ter total autonomia para realizar o planejamento e desenvolver esta metodologia nas aulas de música. Mas mesmo obtendo algum resultado com minhas aulas, reconhecia que era necessário o aprimoramento ou formação necessária: habilidade técnica para a docência. Comecei a sentir necessidade do conhecimento pedagógico. Havia certo “estrangulamento” na minha prática pedagógica pela falta da graduação em Pedagogia. Aplicava a “Musicalização Cooperativa” sem entender, pedagogicamente, a atividade docente que desenvolvia.

No final de 2005, a instituição em que trabalhava anunciou a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Devido à exigência legal, a instituição deveria adequar-se a esta nova realidade. Então todos os professores deveriam iniciar a graduação em 2006, para que em 2010 todos estivessem concluindo sua graduação. Foi então que no primeiro

semestre de 2006 iniciei o curso Normal Superior no IMESB (Instituto Metropolitano de Ensino Superior de Brasília).

Inicialmente, não contava com a possibilidade de cursar Pedagogia e muito menos o Normal Superior, pois percebia a falta de prestígio social em relação ao educador. Mas como esta era uma exigência da escola que trabalhava, busquei uma forma de garantir meu trabalho remunerado. O critério de escolha da instituição que estudaria foi o menor preço e tempo de formação. O IMESB, na época, era a instituição que oferecia a mensalidade mais barata e o diploma em três anos. Como a educação não era meu objetivo profissional fiz, pragmaticamente, esta escolha.

Mas, desde o primeiro semestre, o curso Normal Superior me surpreendeu. A educação começou a me conquistar: comecei a enxergar o alcance poderoso e a importância que tem um educador. Muitas disciplinas propiciaram leituras que foram de grande importância para a ampliação de um olhar pedagógico e sociológico. “O povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro me fez compreender a complexidade da constituição da realidade social. O estudo sobre o etnocentrismo, de Everaldo Rocha, contribuiu para a construção de um olhar “relativizante” para as diferenças culturais e sociais.

A disciplina “Pesquisa e prática de ensino” contribuiu efetivamente para a compreensão das diferenças sociais na prática pedagógica. O livro “Pedagogia das diferenças na sala de aula”, de Marly André, ampliou a minha compreensão em relação aos contextos em que estive inserida (Vila Estrutural, Cruzeiro e Octogonal). Pude compreender como a situação socioeconômica é preponderante na qualidade da educação. Nesta mesma perspectiva, o texto “A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para o debate”, de Antônio Flávio Barbosa Moreira, também me fez compreender os determinantes das questões econômicas no processo educacional.

As disciplinas “Educação Ambiental” e “Políticas e Fundamentos da Educação” também contribuíram, ainda que de modo rudimentar, para a formação de uma consciência socialista/progressista. Percebi como a economia capitalista é incompatível com a sustentabilidade ambiental e como a ideologia neoliberal sustenta este modo de produção. Foi fundamental a reflexão sobre a relação Educação-Economia, pois desta reflexão surgiram novas indagações aplicadas em vários contextos da minha prática pedagógica e vida acadêmica.

Ao final de um ano, percebi o quanto era preciosa a formação pedagógica. O conhecimento, as leituras, as discussões e as reflexões que até então tinha realizado, permitiam-me compreender um pouco mais sobre a contradição existente entre Vila Estrutural e Cruzeiro/Octogonal. Tive a oportunidade de compreender ainda mais dialeticamente como as estruturas sociais (e inserida nestas está a educação), pré-definem e hierarquizam os indivíduos para determinados papéis sociais. Esta compreensão impulsionou ainda mais o meu desejo de continuar a estudar e atuar na educação.

Minha prática pedagógica não poderia mais ser pautada em um conhecimento superficial e pragmático sobre a docência. Comecei a entender o papel fundamental do educador comprometido com a formação emancipatória. O livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire me ajudou a compreender o significado da ação docente enquanto prática intencional, política, transformadora e emancipatória. Compreendi que a metodologia que desenvolvia - “Musicalização Cooperativa” - possuía uma matriz epistemológica, filosófica que ia à contramão das diretrizes neoliberais.

Em 2007 a faculdade decidiu pleitear a mudança do curso Normal Superior para Pedagogia. Esta instituição atendeu as determinações legais para esta mudança, mas em junho de 2007 foi vendida para outra rede de ensino. A qualidade caiu bastante e então decidi trancar o curso. Como a Educação já fazia parte da história da minha existência (além de me proporcionar o sustento, eu estava me identificando enquanto sujeito histórico), resolvi buscar melhores condições de formação. Vi na Transferência Facultativa para a UnB (Universidade de Brasília) uma melhor oportunidade de estudo e formação acadêmica.

Já que a Educação seria o meu trabalho e minha forma de atuar historicamente, era fundamental uma formação que me proporcionasse uma boa base teórica, metodológica, filosófica, epistemológica. Então, no primeiro semestre de 2008, comecei a estudar na Faculdade de Educação. Como eu já tinha uma história acadêmica, pude entrar com certa maturidade (no curso de Pedagogia da UnB). Possuía disciplina no tocante às leituras e compromisso para com os conteúdos. A relação Educação-Economia continuou presente nas minhas indagações, independente do campo de estudo da Pedagogia.

Esta discussão (relação Educação-Economia) muito me interessava, pois desde o princípio minha prática pedagógica foi marcada por realidades econômicas antagônicas e

este antagonismo me causava inquietações. Então, durante todo o curso, procurei investigar a relação das questões econômicas com as questões educacionais. Decidi que esta temática seria contemplada no meu trabalho de conclusão de curso. Então, procurei relacioná-la com todas as disciplinas que fiz durante a graduação em Pedagogia.

Concomitante às minhas indagações sobre a Educação e sua relação com modo de produção capitalista, a instituição de ensino privada em que trabalhava adotou “Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes” como ideologia balizadora das relações entre os profissionais da educação, familiares, alunos e empresa. Fui “convidada” a fazer o curso de formação e a me inteirar destas diretrizes neoliberais a fim de que pudesse adotá-las profissionalmente. Este passou a ser o novo direcionamento da empresa. Houve um grande confronto entre estas ideias (Neoliberais) e aquelas (Progressistas) que eu estava estudando no curso de Pedagogia da UnB.

Com as leituras, discussões e reflexões que as aulas do curso de Pedagogia - UnB me proporcionavam passei a ter melhores condições (aparato teórico) de fazer uma análise mais crítica e ampla da prática educacional-empresarial que estava inserida. A cada semestre compreendia com maior nitidez como a relação empresarial sobressaía sobre as questões educacionais. Então a relação entre os fatores econômicos e a Educação continuou sendo a força motriz das minhas indagações e propulsora das minhas investigações.

Na disciplina “Educação de Jovens e Adultos” tive a oportunidade de realizar a leitura do texto “Trabalho assalariado e o capital” de Marx e Engels. Fiz também a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. Discuti ainda o filme “Quanto vale ou é por quilo” de Sergio Bianchi. Estas leituras, alicerçadas numa reflexão e discussão oportunas, ampliaram o meu entendimento sobre o sistema capitalista e sua força de atuação nos vários aspectos sociais. Compreendi ainda mais como a educação aliada a este sistema, proporciona a formação adequada à manutenção de suas estruturas.

Minha compreensão sobre a Educação e as relações econômicas ampliou-se ainda mais. Passei a analisar o cotidiano escolar em que estava inserida sob uma perspectiva marxista. Percebi como os princípios capitalistas e neoliberais estavam manifestos no cotidiano de uma instituição privada de ensino. A gestão e o clima organizacional - individualista, competitivo, pragmático, lucrativo e utilitarista - correspondia às demandas do mercado educacional.

As disciplinas “Avaliação Educacional dos Portadores de Necessidades Especiais” e “Aprendizagem e desenvolvimento dos Portadores de Necessidades Especiais” modificaram a minha compreensão sobre a “deficiência”, que na verdade, é socialmente construída por uma sociedade “medicalizada” e capitalista. A leitura de alguns textos como “Fundamentos da Defectologia de Vygotsky, “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich e “Nos limites da Ação” de Elizabeth Tunes, respaldaram a tese de que a “eficiência” e a “deficiência” são analisadas dentro de uma perspectiva produtiva.

Assim, o “deficiente” é considerado inútil para o processo de produção capitalista. A partir desta análise preconceituosa, a escola segrega, em muitos casos, os “improdutivos”. Para respaldar esta ação excludente, a instituição escolar acaba criando métodos de avaliação meritocrática e positivista para reafirmar a lógica da exclusão. Estas reflexões mostram-me como o fator econômico determina, até mesmo, o padrão de excelência do corpo, da beleza e da virtude. Ficou muito nítido como este fator, de imenso poder, modifica todos os tipos de relação e atuação humana. Compreendi como o sistema capitalista permeia todas as relações sociais.

Na disciplina “Sociologia da Educação” pude conhecer, mesmo que superficialmente, diversos teóricos e suas concepções sobre os efeitos da educação na sociedade: Durkheim, Marx, Bourdieu, Gramsci entre outros. Entre estes teóricos, Gramsci foi fundamental para que eu compreendesse a luta hegemônica na qual estava inserida. Compreendi que a monopolização do saber e da cultura por um grupo economicamente dominante, é uma questão de luta hegemônica. A luta, portanto, deve ser travada no campo da educação.

Passei a acreditar na instituição escolar não apenas como uma mera reprodutora da ordem vigente, mas também como um caminho para a emancipação de sujeitos históricos. A prática pedagógica quando constituída de ações alternativas e de espaços democráticos de aprendizagem resulta em ação contra-hegemônica. Percebi que a “Musicalização Cooperativa” possuía um alcance ainda maior do que, até então, imaginava. Ela contraria muitos aspectos do pensamento neoliberal, uma vez que problematiza aquilo que “naturalmente” é imposto – a competição, o individualismo, a meritocracia e a exclusão.

As disciplinas “História da Educação” e “História da Educação Brasileira”, foram de grande importância para a percepção e análise da conjuntura da realidade educacional brasileira. O conhecimento histórico-dialético mostrou-me o quão a educação brasileira

foi e ainda é dicotômica: educação para a camada popular e educação para a camada dominante. Entendi que o saber, o conhecimento, sempre esteve presente nas relações de poder existentes entre as classes sociais. O grupo economicamente dominante sempre foi privilegiado com melhores condições educacionais (formal e intencional). Ficou evidente, então, o motivo das diferenças educacionais entre a Vila Estrutural e o Cruzeiro/Octogonal.

Os projetos desenvolvidos durante a graduação foram de grande importância para a culminância na minha monografia. No Projeto 3 – “Economia Solidária” tive o privilégio de ler muitos textos sobre o modo de produção capitalista. O livro “A Pedagogia da Exclusão” de Pablo Gentili foi fundamental para que eu entendesse como a filosofia neoliberal e seus organismos financeiros manipulam a política educacional. A apropriação destes conceitos fortaleceu ainda mais as orientações progressistas que eu vinha adquirindo desde o início do curso de Pedagogia. Começou a ficar nítida a compreensão de que a educação (aliada ao capitalismo) retroalimenta a ordem social vigente e, assim, faz a manutenção das classes sociais.

A leitura dos livros “Economia Solidária e a práxis pedagógica” do Moacir Gadotti e “Educação para além do Capital” de István Mészáros, no Projeto 4 – “Economia Solidária” solidificou a tese sobre as possibilidades da instituição escolar como espaço de luta contra-hegemônica. Apesar dos determinantes econômicos, compreendi que é necessário fazer da prática pedagógica uma prática política para a formação de cidadãos emancipados. A partir daí, as aulas que desenvolvia na minha prática docente (Musicalização Cooperativa) passou a fazer ainda maior sentido. Compreendi que minha prática docente era uma proposta contra-hegemônica.

Como minha carga-horária assalariada (quarenta e duas horas semanais) era grande e não me possibilitava estagiar e observar outros espaços educativos, no Projeto quatro, espaço curricular do curso de formação docente que prevê duzentos e quarenta horas de prática pedagógica, fiz uma análise da minha própria experiência docente: pesquisa-ação-reflexão. Foi muito interessante estabelecer esta relação acadêmica com o mundo do trabalho e perceber os efeitos da Musicalização Cooperativa enquanto proposta contra-hegemônica.

Hoje, no primeiro semestre de 2010, estou tendo o privilégio de fazer o projeto cinco e complementar todas as leituras, vivências e reflexões que realizei durante todo o

curso. O livro “Educação e a crise do capitalismo real”, de Gaudêncio Frigotto tem sido um grande norte na compreensão que tenho construído sobre a relação da educação com pensamento neoliberal presente na economia. Este momento (Projeto cinco) é, na verdade, uma compilação ou organização das várias leituras, indagações e discussões que desenvolvi e persegui durante toda a minha graduação e prática pedagógica.

O curioso é que diante desta finalização da graduação em Pedagogia existe uma contradição: a insuficiência de conhecimento. Mesmo depois de nove semestres, lendo e estudando sobre a educação, concluo o curso com o sentimento de não ter absorvido todo o conhecimento que me foi disponibilizado pelo curso. A impressão que tenho é que poderia ter lido e refletido, discutido e apreendido muito mais. A sensação é que esta investigação estará sempre carente de novas contribuições, sempre precisando ser complementada.

Mas esta contradição coloca diante de mim a certeza e a necessidade da continuidade: o prosseguimento da vida acadêmica. Por acreditar na função social da Educação, faz-se urgente continuar fazendo dela um campo político de pesquisa, luta e atuação. O conhecimento sobre a Educação não se esgota em quatro anos de graduação em Pedagogia. Este curso proporciona apenas o início das muitas investigações, discussões e reflexões que a educação brasileira carece, exige. E neste movimento contínuo e dialético de pesquisa e análise que se pode intervir de modo consciente na realidade educacional concreta.

A partir do conhecimento adquirido durante todo o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática pedagógica. Como primeiramente comecei a trabalhar como professora (monitora na Vila Estrutural e professora da Educação Infantil em uma escola particular) para depois adquirir o conhecimento teórico e pedagógico, a teoria e a prática foram sendo modificadas ao longo de um processo. Minha concepção teórica (adquirida na graduação em Pedagogia) e atuação profissional foram, então, sendo modificadas num movimento dialético, contínuo e progressivo.

Durante estes anos de trabalho docente, aperfeiçoamento pedagógico e acadêmico, pude constatar a possibilidade da construção de um projeto de formação para a emancipação e transformação social. O caminho para a não reprodução dos princípios e paradigmas neoliberais passa pela formação pedagógica crítica e reflexiva. A partir desta formação será possível propor ações contra-hegemônicas para a emancipação,

transformação, cooperação, solidariedade e humanização. Uma educação contestatária deve refletir o desejo de se construir outra organização social. Neste movimento de pesquisa-ação-reflexão, pude constatar que a educação transformadora está na contramão do sistema capitalista e neoliberal.

As problematizações e discussões propostas no curso de Pedagogia geraram um processo contínuo de afirmação da necessidade de uma aprendizagem para outro modo de viver. Para que ocorra a propagação e internalização de valores progressistas é necessário um programa pedagógico adequado: ter na sua base os valores humanos - princípios e práticas que visam o bem comum. Somente através de uma educação transformadora é possível um mundo solidário, dialógico e emancipador. Esta é uma mudança conceitual que só é possível por meio da educação transformadora: formação de sujeitos históricos que praticam a solidariedade.

Deixo o curso de Pedagogia com a certeza de que, além de ser uma formação em nível superior que possibilita ao egresso diversas práticas profissionais, este curso é um espaço acadêmico humanizante. Estudar a educação e a complexidade que envolve esta temática é antes de tudo uma lição de vida. Esta “humanização” (numa perspectiva Freiriana) é um fator importante no processo de libertação. Esta “humanização” propõe uma relação humana baseada na liberdade, na justiça e na paz. Este curso foi capaz de construir em mim valores humanos que possibilitam a contribuição para uma sociedade melhor: que possibilita ao ser humano (indivíduos que cercam e ainda cercarão) a possibilidade de “ser mais”.

Mas apesar destes muitos ganhos, despeço-me do curso com certa melancolia. Tenho dentro de mim uma grande aflição por não ter tido a oportunidade de desfrutar das muitas possibilidades que a Faculdade de Educação oferece. Ser um aluno-trabalhador (e do noturno) traz algumas implicações para a vida acadêmica: o tempo é escasso e os momentos de atividades acadêmicas restringem-se ao período de aula. As possibilidades de participação no movimento acadêmico-científico ou estudantil são reduzidas. Fazer o uso adequado da biblioteca é extremamente complicado. Usufruir de muitos dos projetos e disciplinas optativas é quase impossível, uma vez que a oferta para o aluno do turno noturno é bastante reduzida, entre outras dificuldades.

Sair do curso de Pedagogia sem ter feito pesquisa (com maior formalidade e sistematização) e sem ter cursado algumas disciplinas sobre a “Educação Infantil”,

“Currículo” e “Teorias da Pedagogia” são algumas dentre as muitas lacunas que se instalam neste momento de conclusão. O curso de Pedagogia da UnB, por ter um grande percentual de créditos optativos, permite ao egresso a formação com algumas deficiências, já que as disciplinas obrigatórias não contemplam de modo pleno, a formação esperada do Pedagogo. É lícito permanecer por maior tempo na Faculdade de Educação e estudar o que lhe apraz. No entanto, o mercado exige um “diploma”. Melhor seria se em tempo hábil pudesse cursar e contemplar toda a demanda que se exige de um Pedagogo.

Mesmo com todas as dificuldades que foram relatadas, reconheço todo o progresso e conquistas que adquiri durante este tempo. Verifico em mim um considerável desenvolvimento intelectual, político, profissional e social. Desenvolvi um olhar dialético, crítico e reflexivo para a complexa realidade que me cerca. Com toda lucidez afirmo que após a conclusão deste curso, sou um ser humano melhor. Aprendi a amar a Educação e com ela quero continuar crescendo e cada vez mais me aperfeiçoando. Na Educação entrei e nela permaneço porque acredito na força das suas possibilidades.

CAPÍTULO 3

PESQUISA AÇÃO: A ESCOLA “X” E O PROJETO DE FORMAÇÃO

Toda instituição escolar faz parte de um sistema educativo – instituição pública ou privada de ensino. Cada sistema tem em sua proposta pedagógica uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano. Estas concepções estarão manifestadas na proposta de formação de cada instituição escolar. Freire (2006) afirma que não há neutralidade na atividade educativa. Nesta perspectiva Gadotti (2008) salienta a existência de relações de poder no processo educativo. A gestão, o currículo, a prática pedagógica e todo o cotidiano escolar manifestam a opção filosófica e epistemológica adotada por determinada instituição escolar.

Que tipo de sociedade e de cidadão pretende-se formar a partir um projeto político-pedagógico aliado aos princípios do neoliberalismo? Como a política Neoliberal ganha vida no cotidiano de uma escola privada do Distrito Federal? Este capítulo examina como as diretrizes neoliberais são materializadas através de atitudes, valores e projetos de formação humana no cotidiano de uma instituição de ensino privada do DF.

3.1 Pesquisa-ação: opção metodológica

A escolha desta instituição privada de ensino se deu, não pela afinidade pedagógica, política ou epistemológica. Trata-se do local de desenvolvimento da atividade docente remunerada da pesquisadora deste trabalho. Como a carga-horária assalariada (quarenta e duas horas semanais) da pesquisadora em questão era intensa, não possibilitava a realização do estágio (duzentos e quarenta horas de prática pedagógica para a formação docente previstas no Projeto IV – disciplina do curso de Pedagogia) em outros espaços educativos. Assim, realizou-se nesta pesquisa a análise da própria experiência docente da pesquisadora: pesquisa-ação-reflexão.

Este trabalho foi realizado na perspectiva metodológica da “pesquisa-ação”. Franco (2005) aponta que esta metodologia, desde a sua origem, busca a mudança de hábitos e atitudes. Esta metodologia está pautada em um conjunto de valores como

“a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.” (FRANCO, 2005, p. 485).

A escolha desta metodologia (pesquisa-ação) tem por certo que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas uma vez que se pretende a transformação da prática. Dentre as várias conceituações (pesquisa-ação colaborativa; pesquisa-ação estratégica) optou-se pela pesquisa-ação crítica onde a

“transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade” (FRANCO, 2005, p. 485).

Segundo esta mesma autora, a pesquisa-ação é crítica, pois, além de compreender e descrever o mundo da prática busca transformá-lo. Para isto é necessário o mergulho no grupo social e, assim, buscar mudanças que sejam geridas e negociadas no coletivo. A pesquisa-ação crítica “deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva” (FRANCO, 2005, p. 486). Para isto, a voz dos sujeitos, dos atores sociais deve ser considerada. Esta participação coletiva constitui a metodologia desta investigação. Este método não está organizado por etapas, mas pelas situações relevantes que emergem do processo.

O caráter formativo, segundo Franco (2005), se dá através da tomada de consciência, por parte dos sujeitos, das transformações que ocorrem no processo. Assume-se, assim, o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos tem a oportunidade de reorganizar as suas autoconcepções de sujeitos históricos. Parte-se de uma realidade social concreta a ser modificada. O pesquisador tenta modificar a dinâmica de um grupo a partir do consentimento explícito dos membros deste. Dessa forma, o pesquisador assume os dois papéis: pesquisador e participante do grupo.

Para a operacionalização dessa pesquisa na Educação, Franco (2005) afirma que existe a necessidade de atender a determinados princípios que direcionarão a investigação. São estes: ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, realização da pesquisa no ambiente onde acontece a própria prática, condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação, criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos críticos-reflexivos sobre a realidade, o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão e alienação, ressignificações coletivas das compreensões do grupo articuladas com as condições sociohistóricas, o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação, entre outros.

Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação estruturada dentro destes princípios geradores é uma pesquisa eminentemente pedagógica. Configurada como uma ação que cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos, objetivam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática num longo período de tempo. A ação referente à pesquisa-ação decorre de um agir comunicativo que emergem do coletivo de modo interativo e dialógico. Esta “ação” conduz ao entendimento, ao acordo e a negociações. Esta ação é reproduzida no saber compartilhado e procura superar as relações assimétricas de poder.

Os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação caminham na direção de uma perspectiva dialética. Franco (2005) aponta alguns destes pressupostos: (1) prioriza-se a dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis das contradições; (2) os sujeitos não são separados do objeto a ser conhecido; (3) o conhecimento é explicado por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; (4) a interpretação dos dados é realizada em contexto; (5) o saber/conhecimento produzido parte da práxis e é transformador dos sujeitos e das circunstâncias; (6) existe a flexibilidade de procedimentos, onde é aceitável os ajustes no decorrer da caminhada.

Em suma, esta abordagem de pesquisa possui um caráter social associado a uma estratégia de intervenção em um contexto dinâmico. A pesquisa e ação estão reunidas buscando compreender e solucionar coletivamente as demandas sociais. Metodologicamente, faz-se fundamental a escolha de procedimentos que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. Possui características empíricas uma vez que estabelece relações dinâmicas com o vivido.

3.2 Histórico e Memória da Escola

Em 1971, a escola “A” nasceu na Asa Norte como curso (noturno) preparatório para adultos que queriam prestar o exame de Madureza. Os idealizadores decidiram ampliar a estrutura deste curso para além da Asa Norte. Foram abertas outras unidades na Asa Sul, Sobradinho e Núcleo Bandeirante. Em 1973, entre estas, uma filial da escola “A” foi instalada no Cruzeiro Novo, em um barracão. Nesta unidade funcionava o supletivo de primeiro e segundo grau e o Pré-vestibular.

Em 1978 esta instituição adquiriu um terreno no Cruzeiro Novo – onde foi construído o primeiro prédio definitivo da primeira unidade desta escola. Com a aquisição deste lote, ergueu-se a primeira sede com turmas de primeiro e segundo grau (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos turnos diurno e noturno. Então, nesta sede ocorreram as primeiras conquistas voltadas para o ensino regular. Inaugurado em 1981, a escola “A” iniciou uma nova fase: passou a oferecer o Ensino Fundamental e o antigo Científico no turno diurno e Magistério e Pré-Vestibular no noturno.

Em 1993, todas as outras filiais foram fechadas com o intuito de concentrar esforços nesta unidade do Cruzeiro. Mas com o crescimento da Região Administrativa XI (Cruzeiro) e da Região Administrativa XXII (Octogonal e Sudoeste), esta instituição educativa percebeu a necessidade de ampliar sua estrutura. Em 1997 comprou um lote, em local estratégico, da Terracap e em 2000 a escola “A” inaugurou mais uma unidade na Octogonal. Esta estrutura seria bem maior que a da unidade do Cruzeiro.

Hoje, a escola “A” reúne mais de 350 funcionários e 2.300 alunos. Oferece todas as modalidades da Educação Básica e também o ensino Integral (alunos que passam o dia na escola com atividades diversificadas). Todo projeto pedagógico, treinamento, calendário letivo e eventos são compartilhados pelas duas unidades. Esta escola se propõe, através desta história de luta, voltar-se para a prestação de serviços educacionais de qualidade (segurança, instalações confortáveis, recursos tecnológicos, equipe docente preparada, metodologia que possibilite o ensino-aprendizagem, entre outras categorias) no Distrito Federal.

3.3 Infraestrutura do espaço educativo

Esta instituição dispõe de grande e excelente estrutura física. O espaço pedagógico é bastante amplo e organizado para oferecer aos seus clientes conforto, segurança e bem-estar. A escola contém quatro prédios que são destinados à educação básica e à parte administrativa: três prédios são destinados às atividades escolares (Infantil, Fundamental e Médio) e um é destinado à administração escolar (secretaria, direção, setor de informática, salas de reunião e laboratórios), à biblioteca e ao restaurante/cantina.

Os prédios destinados às atividades escolares, além de salas de aula (amplas, arejadas, com cadeiras acolchoadas, com som e televisão, armários e outros recursos), contêm salas de informática, de artes, de música, de brinquedoteca, de ballet e expressão corporal, laboratórios, internet sem fio para toda a escola, auditório com equipamentos tecnológicos (lousa interativa, som, projetor de slides e iluminação especial), amplos banheiros, sala da coordenação e orientação educacional e sala dos professores.

A escola conta com grande área de lazer: dois anfiteatros, duas piscinas aquecidas (uma semi-olímpica e outra infantil), vestiários com toda estrutura necessária à atividade desportiva, duas quadras poliesportivas, campo de futebol society, quatro parquinhos temáticos, caixa de areia, dois gramados (sintéticos) para recreação, casinha de boneca, chuveirinho para banho recreativo e pátio interativo para recreação. Todos estes espaços são devidamente cuidados: segurança, limpeza e equipamentos adequados às atividades propostas.

A escola “A” dispõe de um amplo sistema de segurança: além dos profissionais que trabalham nas portarias; todos os espaços - externos e internos (salas de aula, pátios, estacionamentos e áreas externas) -, são monitorados por microcâmeras. Este sistema de filmagem é constantemente monitorado (inclusive, os pais têm acesso às imagens das áreas externas através do site da escola). Cada família recebe uma senha eletrônica que possibilita o acompanhamento das atividades de seus filhos. Todo ponto de acesso à escola dispõe de guarita com segurança uniformizado. As entradas dos prédios (Infantil, Fundamental e Médio) também possuem segurança que conferem a entrada e saída de alunos e responsáveis.

Toda esta infraestrutura é justificada diante do mercado educacional competitivo. A instituição busca o aprimoramento de seu espaço escolar diante das exigências dos clientes. O espaço educativo (monitoramento por microcâmeras, diário eletrônico que deve ser

preenchido diariamente, espaços amplos e confortáveis), mais do que servir às necessidades educacionais, é oferecido como um elemento importante e atrativo deste produto educacional. Costa (1995) afirma que a escola busca atender às prescrições e demandas do mercado; a organização da infraestrutura também segue esta lógica.

A informatização presente na instituição em questão (lousa interativa, diário virtual, sistema de monitoramento virtual, entre outras tecnologias) é uma característica da quarta fase do capitalismo (*capitalismo concorrencial global*) relatada por Oliveira (2003). Este mesmo autor afirma que, na busca pela eficiência e competitividade do comércio, busca-se o avanço nas áreas de telecomunicações e informática. Neste sentido, esta escola exige a rápida adaptação dos professores às novas tecnologias: além da aquisição de computadores portáteis, os professores devem saber manusear estas novas tecnologias. Assim, os clientes (pais) podem ter acesso (virtual, online, em tempo real) as atividades escolares de seus filhos.

Mas apesar de esta instituição contar com boa estrutura física, não atende às demandas da acessibilidade. Duarte e Cohen (2007) ao discutirem esta temática - acessibilidade dos espaços - apontam a necessidade da democratização dos espaços (acessibilidade para todos). Segundo Tunes (2007) os princípios neoliberais propiciam a padronização estabelecida por um grupo hegemônico e, conseqüentemente, a estigmatização e a descartabilidade de grupos “anormais”. Assim, as demandas dos alunos portadores de necessidades especiais não são consideradas. Os prédios com andares não possuem elevadores. O acesso ao prédio administrativo e a algumas áreas de lazer não conta com rampas adequadas para os cadeirantes.

É possível constatar como a infraestrutura do espaço educativo materializa alguns princípios do neoliberalismo. Além de o espaço físico estar organizado de modo a valorizar o “produto educacional” diante das exigências do mercado competitivo, a estrutura é segregatória, não acessível e antidemocrática. Existe também a tendência da responsabilização do indivíduo (o professor) na aquisição de novas habilidades e competências para as demandas da informatização. Frigotto (1995) afirma que na perspectiva neoliberal o esforço individual é valorizado. Assim, exige-se um profissional adaptável e proativo diante das novas necessidades.

3.4 Perfil socioeconômico dos estudantes

A escola “A” (unidade octogonal) atende um público economicamente privilegiado. A maioria das famílias mora na Octogonal ou Sudoeste (bairro de grande valor imobiliário). Nestes bairros moram famílias com grande poder aquisitivo. Nesta localidade não possui escolas e nem hospitais públicos. Esta escola, portanto, está localizado onde, talvez, residam os funcionários, servidores e autônomos mais bem pagos de Brasília. Esta instituição de ensino privada atende uma clientela exigente e economicamente privilegiada.

A começar pelo valor da mensalidade, a qual a mais barata está em torno de setecentos e trinta reais, os contratantes (médicos, dentistas, empresários, advogados, servidores ou funcionários públicos) são pessoas que possuem boas rendas e alto poder aquisitivo. A maioria dos alunos usufrui de atividades extra-escolares: teatro, música, ballet, natação, academia para crianças, aula de língua estrangeira entre outros atendimentos (fonoaudiólogo, terapia ocupacional ou psicólogo).

Este perfil socioeconômico influencia no clima organizacional e na relação família-escola. Muitas famílias acreditam que por estarem pagando uma instituição escolar estão isentas de qualquer outra responsabilidade no que se refere à educação de seus filhos. Ocorre a “terceirização” da criação. A instituição na tentativa de fidelizar estes clientes, sobrecarrega os professores com responsabilidades extraclasses. Alguns pais, na condição de clientes, estabelecem um tratamento de desrespeito, exploração e opressão em relação os professores de seus filhos.

Um aspecto que reflete bem o perfil socioeconômico em questão é que entre os alunos desta instituição, dificilmente encontram-se negros. Observa-se uma hegemonia que, segundo Mochcovitch (2004), manifesta-se em uma classe social no decurso de um período histórico. Esta classe dominante exerce função de domínio e direção sobre outras classes. Os raros alunos negros que estudam nesta escola são bolsistas (filhos de funcionários) ou filhos adotivos. Em alguns momentos, até mesmo entre professores, os negros são motivo de brincadeiras desrespeitosas.

3.5 Formação dos professores da instituição

A maioria dos professores possui nível superior. Entretanto, entre os profissionais da Educação Infantil, muitos possuem formação inadequada para esta modalidade de ensino (Geografia, Letras, Psicologia e Serviço Social). Alguns possuem pós-graduação na área em que lecionam. Na Educação Infantil, as poucas professoras (antigas na empresa) que ainda não possuem formação superior estão em processo de conclusão da mesma. Esta é uma exigência desta instituição de ensino para novas contratações.

Ao formalizar o contrato de trabalho com a escola “A”, o profissional é convidado a assumir o compromisso pessoal e institucional com a formação continuada. Além da iniciativa pessoal que cada um deve ter a própria escola oferece cursos de formação continuada (nas semanas pedagógicas, nas férias e também no decorrer do ano no período noturno), normalmente relacionada às necessidades da escola: grupo de estudos, cursos, palestras e oficinas. A participação em alguns cursos é obrigatória.

Entre os cursos que a instituição oferece, “Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes”, possui grande importância. A instituição, além de fazer um alto investimento neste curso, entende que todo funcionário deve apropriar-se das idéias difundidas por este curso. Esta é uma capacitação do projeto de consultoria da FranklinCovey – USA (Estados Unidos da América). A instituição de ensino em questão é uma organização que possui a licença desta organização norte americana, e portanto, oferece este curso para funcionários, pais e alunos.

A jornada de trabalho dos professores é variável: cada professor tem determinada carga-horária. Na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho docente é desenvolvido em vinte e uma ou quarenta e duas horas semanais. Para aqueles que trabalham meio período (vinte e uma horas/aula por semana) a remuneração está em torno de um mil e seiscentos reais. Para aqueles que trabalham o dobro de horas semanalmente, terá sua remuneração, também, duplicada.

3.6 Projeto Político Pedagógico

A escola “A” tem a missão de oferecer todos os níveis de escolaridade à comunidade, com ensino de excelência, proporcionando condições para a formação de pessoas que se realizem, sejam felizes e participem construtivamente da sociedade em prol da justiça social, da convivência harmônica e do respeito mútuo. “O topo da montanha” e o “sucesso” são

palavras que reiteram e retificam esta missão, que deve ser internalizada por todos os envolvidos com esta instituição.

Entre os objetivos institucionais estão: a busca pela formação de alunos competentes, felizes, autônomos e críticos, a convivência harmoniosa e respeitosa (na comunidade escolar), a oportunização da integração com as famílias a fim de formar parceria na educação dos filhos e a atualização e o aperfeiçoamento de professores e funcionários, visando a eficiência e a eficácia dos serviços prestados.

A vivência dos valores éticos é compreendida como importantes na formação de pessoas. Estes valores devem orientar o discurso e a prática de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Como base nesses valores, a escola “A” acredita criar condições para a formação de pessoas ativas na transformação social. Os valores trabalhados explicitamente são: competência profissional, autonomia, respeito, ética, cidadania e sensibilidade. Alguns projetos educativos realizados ao longo do ano letivo, visam a internalização destes valores.

Esta instituição escolar fez sua opção pela concepção construtivista sociointeracionista, como princípio orientador para sua prática pedagógica. As teorias desenvolvidas por Vygotsky e Piaget são constantemente enfatizadas. O conhecimento é compreendido como uma construção individual, resultante das experiências do sujeito (aluno) em sua interação com o mundo – uma construção mediada pelo social. Para isso, é preciso que o professor exerça o papel de facilitador, mediador e catalisador do processo da aprendizagem: elaboração e reelaboração dos saberes construídos pelo universo social.

Para a organização do trabalho pedagógico, ocorre o planejamento semanal remunerado que é inserido na carga horária semanal do professor. O docente, orientado pelo coordenador pedagógico, planeja suas aulas anualmente, bimestralmente e semanalmente. Inclusive o projeto disciplinar (currículo anual de cada disciplina) é elaborado pelo professor da cadeira em questão. Nas atividades propostas, além do conhecimento/conteúdo, busca-se trabalhar princípios como a autonomia, proatividade, integração e convivência harmoniosa.

Espera-se do trabalho pedagógico o sucesso do “ensinar e aprender”. Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso relacionar os elementos e fatos do cotidiano vividos pelos sujeitos da aprendizagem. Neste processo de apropriação do conhecimento, o professor é encorajado a utilizar estratégias adequadas (saídas de campo, projetos, feiras literárias e amostra cultural) e usufruir dos recursos tecnológicos (lousa interativa, laboratórios, vídeos, entre outros recursos).

3.7 O Projeto Político Pedagógico: o dito e a ação

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos aspectos que constitui e orienta a realidade escolar. Segundo Veiga (1995), o PPP visa à melhoria da qualidade do ensino, uma vez que organiza o trabalho pedagógico na sua globalidade. Através dele é possível lançar para adiante os intentos e desígnios da instituição escolar. Ele é construído por meio de um movimento dinâmico de planejar e projetar e, assim, torna visível os campos de ações dos envolvidos.

Vasconcelos (2004) conceitua o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

Este exercício de planejamento participativo, entretanto, nem sempre constitui de modo íntegro, a realidade das instituições escolares. Na escola em questão, por exemplo, o PPP é lançado como o princípio orientador pelo empresário (dono da instituição de ensino privada) e pela equipe diretiva (subordinada ao empresário). Esta equipe, constituída por cargos de chefia (direção geral, coordenadores e orientadores), apresenta a proposta para o corpo docente que deve de modo passivo, aderir às propostas pré-estabelecidas.

Segundo os autores anteriormente citados, o projeto político-pedagógico deve ser um planejamento de trabalho participativo. Este projeto deve atender as necessidades de aprendizagens locais, estimulando a criticidade e a criatividade. É um marco referencial de etapas a serem percorridas e tem como objeto um estudo que mude conhecimentos e atitudes a partir da solução de problemas identificados pelos atores sociais: equipe diretiva, professores, pais, alunos, representantes da comunidade e demais funcionários da escola.

No que se refere às necessidades locais, a escola pesquisada busca atender à clientela de modo a proporcionar um ensino de qualidade: capaz de propiciar ascensão social. Ao buscar este ensino de qualidade, não existe uma construção coletiva de apropriação de conceitos e elaboração de etapas. As orientações são unilateralmente estabelecidas. Assim,

muitos professores não se sentem parte do processo; não se sentem co-responsáveis pelos projetos desenvolvidos. Os professores e funcionários, muitas vezes, ficam alienados da atividade educativa.

A perda de alunos ou fidelização de clientes muitas vezes é colocada como uma necessidade local (e não deixa de ser), já que a minimização de alunos pagantes gera a demissão de alguns funcionários. Estas problemáticas sempre são trazidas para a discussão coletiva e colocadas como uma ameaça e culpabilização de todos. Muitas vezes, o professor é responsabilizado pelo desligamento de clientes. A relação “empresa-cliente” é um fator que acaba condicionando a relação da escola com as famílias: acabam ditando as regras da educação de seus filhos. A instituição acaba colocando em segundo plano a “missão” de formação que é apresentada no PPP.

O projeto político-pedagógico está além de agrupamento de planos de ensino e atividades escolares, que muitas vezes apenas preenchem o calendário letivo. Busca-se a participação integrada dos diversos atores sociais da comunidade escolar. Para isso, seria necessário ao empreendedor, conduzir, de modo dinâmico, dialógico, dialético e participativo, a construção deste projeto. O ideal seria a superação dos modelos hierarquizados e a instauração de uma gestão “que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal”. (VEIGA, 1995, p. 13).

Na esfera privada alguns segmentos da instituição pesquisada são de certa forma, excluídos do planejamento escolar, que é feito a partir de uma matriz pré-estabelecida. As auxiliares de sala (estudantes de Pedagogia que auxiliam na execução das atividades pedagógicas) participam minimamente do planejamento que as próprias executam. Existe, assim, um distanciamento entre o “pensar” e o “fazer”. Os profissionais da segurança, dos serviços gerais e da secretaria escolar, nunca participam das semanas pedagógicas ou planejamentos de projetos educacionais.

Veiga (1995) afirma que o PPP não deve ser construído para ser arquivado e esquecido. Os conceitos e objetivos nele contido devem ter efeitos no cotidiano escolar. Ele deve ser construído e vivenciado por todos os momentos e todos os envolvidos no processo educativo. Ele interfere diretamente na organização da escola e da sala de aula nas suas totalidades. Para que esta realidade seja concretizada é fundamental que o PPP esteja

alicerçado em um pressuposto crítico, que parta da prática social e que busque solucionar problemas educacionais da escola local.

O PPP possui o duplo caráter: Político e Pedagógico. Todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar articulado ao compromisso sociopolítico. É político porque forma o cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque efetiva as intenções e define as ações da escola. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (VEIGA, 1995, p. 13). Entretanto, numa instituição privada, dificilmente este duplo caráter constitui a realidade escolar.

Principalmente, no que se refere aos direitos trabalhistas, o caráter “político” é muitas vezes esquecido. Quando o funcionário solicita usufruir de muitos de seus direitos (vale-transporte, hora extra, férias entre outros), é convidado a se silenciar. O exército de reservas (população desempregada) é sempre lembrado como uma espécie de ameaça ao “emprego” daquele que está reivindicando. Assim, o caráter político, dialético e emancipador que está contido no PPP é completamente esquecido na prática diária da comunidade escolar.

O processo de construção do PPP deve trazer para a realidade as demandas locais. Não apenas dos clientes, mas de toda a comunidade escolar. Este exercício passa pela relativa autonomia da escola: de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Segundo Veiga (1995), isto significa resgatar a escola como um espaço público de debate, diálogo, reflexão coletiva entre outros aspectos. Este movimento dialético dará à escola as indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico. Esta é uma forma ousada de se buscar uma nova forma de organização e articulação escolar.

Na instituição de ensino privada, os aspectos acima citados são excluídos da construção do projeto político-pedagógico; o poder é concentrado na figura do dono da empresa. A autonomia da escola está condicionada às necessidades do mercado, que determina a dinâmica do PPP, do currículo e da prática pedagógica. O espaço do diálogo, do debate ou da reflexão coletiva é deixado de lado, pois todos precisam estar adequados e conformados com as exigências da empresa – que visa o lucro do proprietário e não o bem comum.

Veiga (1995) ressalta a necessidade de um referencial alicerçado nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social e esteja preocupada em solucionar os problemas. Na instituição pesquisada a prática social (democrática), parece, ter pouca importância, uma vez que o “sucesso”, “Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes”, o

“topo da montanha” são aspectos enfatizados. Estes aspectos estão harmonicamente ligados com o modelo de exclusão social e eliminação dos mais “fracos” ou “menos capazes”.

Optar por um referencial crítico significa uma grande mudança na concepção do PPP e na própria postura da administração escolar. Optar por um referencial não significa apenas citar alguns autores no PPP, mas ter na prática pedagógica a devida consonância com o referencial adotado. A escola em questão faz a combinação entre “Piaget” (construtivismo) e “Vygotsky” (interacionismo) em seu referencial metodológico e epistemológico. Apesar da opção, muito da pedagogia tradicional (atividades lacunadas ou semi-prontas, com baixo nível de investigação/reflexão e conteúdos descontextualizados), está presente no cotidiano escolar. Outra crítica é que a escola opta por manter os mesmos alunos nas mesmas turmas desde o maternal um até o Ensino Fundamental.

A gestão se praticada numa perspectiva democrática, não tem a possibilidade de ser exercida de cima para baixo, na ótica do poder centralizador: as normas são ditadas e existe o controle técnico e burocrático (reprodução da organização social). Apesar de o discurso ser democrático, a escola “A” não adota os principais aspectos da gestão democrática. Mas para que o PPP seja construído e vivenciado de modo a proporcionar a emancipação e o empoderamento dos sujeitos envolvidos seria necessária a adoção dos princípios democráticos.

Veiga (1995) ao falar sobre os princípios norteadores do projeto político-pedagógico, afirma que estes devem estar harmonicamente ligados aos princípios da escola democrática: igualdade de condições de acesso, permanência na escola, qualidade educacional para todos, prática administrativa democrática (socialização do poder e rompimento com a dicotomia pensar-fazer) e valorização do magistério (formação, condições de trabalho e remuneração).

Entre estes princípios, a formação dos professores é um aspecto de grande relevância para a escola “A”. Além da instituição oferecer (no próprio espaço da escola) cursos, oficinas, e palestras, ela financia parte dos custos dos cursos que seus professores tenham o interesse de fazer (desde que tenham relação com o trabalho desenvolvido na escola). É incontestável o alto investimento que a escola faz na formação dos professores e equipe diretiva, entretanto, os cursos devem vir ao encontro com as demandas da empresa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a instituição escolar tem autonomia para instituir o Projeto Político Pedagógico. Isto é assegurado no art.15, título IV:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autônoma pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996).

Entretanto, esta autonomia aplica-se apenas às instituições de ensino públicas. Na esfera privada o que predomina são os interesses do empresário (dono da instituição). Os funcionários, reféns da condição que o trabalho assalariado lhe impõe, apenas adéquam-se às propostas que são lançadas pela empresa. Assim, os princípios que orientam a construção do PPP são completamente ignorados, pois numa empresa o que prevalece são os interesses daquele que detém os meios de produção.

Bussmann (1995) ao apontar algumas características do projeto político-pedagógico, afirma que este projeto delinea a competência do educador e da qualidade do processo educativo. Neste sentido, o PPP, na escola privada, funciona muito mais como estatuto interno do que como algo que emerge do seio da comunidade escolar. A qualidade docente é muito mais compreendida (e colocada pela empresa) como uma obrigação para a garantia do emprego do que uma forma de atuação social, como um trabalho que modifica a história da sociedade.

Esta forma de gestão não insere o docente (e outros atores sociais) nas discussões e demandas da instituição. Para que a desalienação ocorra é importante estabelecer um ambiente de debate livre, onde a palavra e a ação reclamam-se reciprocamente. Mas isto implicaria um posicionamento filosófico que expressaria uma nova visão de homem e de sociedade e que fundamentaria a questão educacional. É nesse espaço dialógico, com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, que deve ser constituído o PPP. “A prática democrática faz com que as decisões sejam precedidas de discussão” (BUSSMANN, 1995, p. 42).

Assim, numa perspectiva democrática e participativa, é possível pensar em qualidade de vida e exercício da cidadania para todos. Mais que um documento engavetado ou simplesmente imposto como um manual de procedimentos, o projeto político-pedagógico, quando construído e vivenciado por todos, gera o compromisso ético vinculado aos objetivos sociais delimitados pela comunidade local. Nesta perspectiva, a prática educativa caminha rumo ao alcance da dignidade de todos.

CAPÍTULO 4

MUSICALIZAÇÃO COOPERATIVA E A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Diante da materialização dos princípios neoliberais no contexto escolar, faz-se necessário a implementação de propostas pedagógicas alternativas e em contra-hegemonia. Como a escolar pode ser um espaço de resistência, transformação e emancipação humana? De que forma a prática pedagógica pode ser constituída de ações contra-hegemônicas? Este capítulo busca compreender como a formação emancipatória, através da prática pedagógica, é constituída de propostas alternativas em contra-hegemonia.

Diante do comportamento individualista e competitivo apresentado pelos alunos, ainda que isoladamente, foi introduzido um programa alternativo às concepções neoliberais através da linguagem musical. A aula de musicalização infantil tinha em sua programação brincadeiras cooperativas que possibilitavam práticas coletivas.

A proposta de ensino buscou, para além da aprendizagem de conceitos musicais previstos no parâmetro curricular desta disciplina, criar oportunidades de vivência de valores humanos não incentivados num contexto neoliberal. Através das aulas, valores como o respeito às diferenças, a inclusão de todos os participantes, a cooperação, o trabalho para o bem comum, a ajuda recíproca, entre outros podem ser explorados. Estes valores ou princípios constituem ações contra-hegemônicas.

Uma proposta pedagógica emancipadora ou resistente aos princípios neoliberais, passa, necessariamente, pela explicitação desta finalidade no projeto político-pedagógico da instituição escolar. Entretanto, muitas instituições (principalmente as escolas particulares) não optam por este tipo de formação ou, quando optam, não assumem, na prática, esta escolha.

Entretanto, mesmo inserido num projeto não emancipador e conformista, é fundamental, para a construção de um novo projeto social, que o educador pense em estratégias para implantação de uma proposta transformadora e contra-hegemônica. Para isto, é necessário pensar nas possibilidades do cotidiano escolar e encontrar nele as “brechas” para a prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos.

A teoria histórica cultural de Vygotsky ressalta que as vivências culturais, apreendidas também através dos jogos e brincadeiras, oportunizarão a aprendizagem da criança e a formação dos sujeitos. Mello (2004) ao apresentar a teoria desenvolvida por este pensador, mostra a grande importância que o contexto cultural e social tem para a formação dos indivíduos que nele estão.

Segundo este mesmo autor, o ser humano não nasce humano; ele aprende a ser humano através da inter-relação com contexto sociocultural que lhe permite o acesso à cultura e à aquisição (pelo sujeito) do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Assim, os princípios neoliberais são aprendidos. No entanto, a convivência com uma cultura cooperativa, possibilitará a formação de sujeitos cooperativos, tolerantes e solidários.

A educação musical, componente curricular para a Educação Infantil, é uma linguagem eficaz para a educação transformadora e contra-hegemônica. Esta linguagem pode ser utilizada para o fomento de alguns princípios progressistas (cooperação, emancipação, solidariedade, justiça, honestidade, amizade, respeito, diversidade, entre outros)

A prática pedagógica e o ensino da música, portanto, não devem estar limitado ao canto de músicas infantis ou à prática instrumental. Além destes aspectos, é necessária a formação crítica de sujeitos ativos, conscientes, humanizados, solidários e capazes de conviverem cooperativamente. Os conteúdos desta disciplina não devem sobrepor à formação humana – necessária à cultura da cooperação e justiça social.

A música está presente nos vários espaços da existência humana: festas, comemorações, rituais religiosos, momentos cívicos, cultura popular, entre outros espaços sociais. Por ser uma das formas de expressão e criação humana, justifica-se sua presença no contexto e currículo escolar. Nos processos de produção (experimentação e imitação de produtos musicais), apreciação (percepção das estruturas musicais) e reflexão (sobre a organização musical), é possível, também, a construção de valores humanos - necessários à socialização, à civilidade e à democratização.

A proposta curricular do Ministério da Educação para o ensino de Música (volume três) aponta a necessidade de esta disciplina estar integrada a outras áreas do ensino (movimento, expressão cênica, artes e linguagens). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) em seu Art. 26 apresenta a disciplina “música” (incluída na disciplina “artes”) como um componente obrigatório e necessário à Educação Básica. Assim, além da base legal,

a linguagem musical é uma forma de expressão atraente e acessível às crianças e pode ser amplamente utilizada no contexto escolar.

A linguagem musical, aliada aos jogos cooperativos, pode ser utilizada como estratégia para resgatar, estimular e desenvolver os valores humanos, sociais e coletivos. Esta atividade (musical-cooperativa) tem em sua base epistemológica um projeto contra-hegemônico, antagônico ao pensamento neoliberal, pois privilegia vivências e reflexões sobre a justiça, a igualdade, a cooperação e a solidariedade. Em cada jogo cooperativo-musical as crianças têm a oportunidade de problematizar e refletir sobre as situações vividas: divisão do espaço comum, respeito às diferenças, luta por objetivos comuns, diálogo e negociação, entre outras.

Segundo Brito (2003), a linguagem musical está em sintonia com um modo de pensar, com os valores e concepções de uma época e cultura. A linguagem musical presente no processo de socialização do indivíduo, pode ser um meio de fomento da cultura da cooperação. O envolvimento com a música (melodia, ritmo e harmonia) propicia o contato com valores transmitidos por ela (poesia, mensagem contida na letra). O contato com a arte possibilita, também, o conhecimento do mundo. Assim, é importante, para a formação cooperativa, que a musicalização infantil esteja permeada por valores humanizantes (temas transversais).

Aliar os conceitos musicais às atividades cooperativas é um caminho para a formação democrática e solidária. Portanto, para pensar um projeto contra-hegemônico, na perspectiva do pensamento de Gramsci. Os jogos cooperativos são caracterizados como um “Exercício de Convivência fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a transformação” (BROTO, 2001, p.3). Estas atividades constituem uma forma de estimular e difundir a prática da solidariedade, da tolerância, da diversidade e da cooperação. Neste sentido, através da realização de jogos com objetivos comuns resgata-se o potencial humano para viver juntos. Por meio da prática de atividades cooperativas a criança aprende a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros.

Para este mesmo autor, os jogos cooperativos possibilitam a qualidade das relações interpessoais. É um exercício de convivência. Assim, é possível gerar soluções benéficas (coletivas) para problemas comuns e aprimorar a qualidade de vida para todos. No jogo é possível viver situações cooperativas e a partir disto desenvolver relações humanizadoras: bondade, compreensão, cooperação, entre outros valores. Através do jogo cooperativo, é

possível aprender os princípios que norteiam uma sociedade equânime, saudável, sustentável e igualitária.

Para Brotto (2001) os Jogos Cooperativos é uma contestação à excessiva valorização dada ao individualismo e à competição, características oriundas do pensamento neoliberal. Segundo ele, a competição tem sido adotada como um valor natural da sociedade e como regra em quase todos os setores da vida social. As regras do mercado são estendidas às relações humanas e, ludicamente, às brincadeiras escolares. Os jogos adotam, em muitas vezes, a linguagem da guerra e disputa: campo, capitão, ataque, contra-ataque, entre outras nomenclaturas. Assim, as crianças, desde pequenas, são ensinadas a ter prazer em competir e vencer os outros. Assim, existe um fomento das relações competitivas e da exclusão social.

Mas na aprendizagem compartilhada (situação dinâmica de co-educação e cooperação) é possível a descoberta e a transformação da realidade. A linguagem musical aliada às atividades cooperativas pode estimular e desenvolver nos alunos a prática da convivência saudável e respeitosa. Através da música e das brincadeiras cooperativas é possível resgatar e promover a ética da cooperação. Estas atividades proporcionam a reflexão sobre o bem-comum e geram desenvolvimento de competências humanas. Vivenciar, experimentar, discutir e refletir coletivamente constitui algumas das características das atividades cooperativas.

Gadotti (2009) afirma que a construção de outro projeto social, alternativo ao que está posto pelo sistema capitalista, deve estar aliada a um projeto educacional que cultive valores humanos necessários a uma sociedade igualitária. Para este mesmo autor, um projeto educacional progressista visa, também, a construção de uma sociedade mais cooperativa, humana e igualitária. Esta é uma proposta metodológica educativa capaz de transformar o condicionamento competitivo em alternativas cooperativas que proporcionarão melhoria da qualidade de vida para todos.

4.1 A proposta pedagógica e seu desenvolvimento

Esta proposta didática pedagógica é uma alternativa resistente aos princípios neoliberais, que estimulam o individualismo, a exclusão e a competição aplicada às

relações humanas. Esta metodologia constitui, integralmente, a prática pedagógica desenvolvida com todas as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como a pesquisadora em questão é, também a única professora desta disciplina (Música), esta alternativa pedagógica foi aplicada com ampla liberdade. Todas as atividades foram desenvolvidas em conformidade com o projeto disciplinar de Musicalização Infantil da escola pesquisada.

Além dos conceitos relativos à musicalização infantil, foi desenvolvida, concomitante à educação musical, a reflexão sobre alguns temas transversais: valores humanos, sustentabilidade, cooperação, solidariedade, diversidade e outros temas pertinentes às relações humanas. Ao final de cada aula, além dos conceitos musicais, discussões e reflexões sobre a convivência humana eram propostas.

Assim, o fazer musical (improvisação, prática instrumental, brincadeiras de roda, improvisação, canto, danças ou dramatização), como forma de expressão e comunicação era norteado por princípios humanizantes. Nesta perspectiva, buscou-se o estabelecimento de um espaço democrático e humanizante que objetivava a formação de sujeitos históricos colaborativos, conscientes e solidários.

Todas as ações pedagógicas foram desenvolvidas durante as aulas de música da escola em questão. Por se tratar local de trabalho da pesquisadora, cada oficina aconteceu, rigorosamente, nos dias e horários destinados às turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, não sendo possível a mudança de dias ou horários.

O planejamento semanal, anteriormente aprovado pela coordenadora pedagógica, foi rigorosamente seguido. Os relatos, portanto, retratam o ambiente e contexto das aulas de música das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular localizada na região administrativa Octogonal.

Os encontros aconteceram semanalmente e tiveram duração de uma hora-aula de sessenta minutos para cada turma. As oficinas/ações pedagógicas foram realizadas com sete turmas do turno matutino e vespertino do 1º ano do Ensino Fundamental existentes nesta escola. Cada turma tem, em média, quinze alunos. A maioria dos alunos estuda nesta escola desde os dois anos de idade. Estes são, portanto bastante familiarizados com o ambiente e rotina escolar.

As aulas/oficinas aconteceram em uma sala especializada, montada e exclusiva para as atividades musicais: sala de Musicalização Infantil. Equipada com todo material

necessário às atividades (grande variedade de instrumentos musicais, aparelho de som, CDs, quadro, jogos musicais, brinquedos pedagógicos, fantasias e outros recursos didáticos), constitui um espaço lúdico e atraente para as crianças desta instituição educacional. A cada hora-aula realizava a troca de turmas: levava e buscava na sala de aula cada grupo ou turma.

4.2 – A temática das oficinas

A escolha da temática que direcionou cada atividade das aulas de música não foi aleatória. A reflexão sobre o quanto aos princípios neoliberais estão presentes no cotidiano escolar e, assim, naturalizados, impulsionaram a construção de uma proposta alternativa, resistente e contra-hegemônica que fomente princípios progressistas.

A orientação neoliberal se faz presente no cotidiano escolar da instituição privada pesquisada. Tanto na formação continuada dos professores, como na sala de aula. Entretanto, a partir das leituras, discussões e reflexões realizadas durante a formação em Pedagogia, foi possível perceber caminhos possíveis de formação alternativa à concepção neoliberal.

As categorias ou temáticas que foram escolhidas para cada encontro foram pensadas como ações em contra-hegemonia, com objetivo de combater aos princípios neoliberais. Cada encontro busca contrapor-se à estes princípios. Priorizou-se o movimento corporal, a inclusão dos participantes, o pensamento coletivo para a resolução de situações-problema, a troca de papéis, a valorização das diferenças pessoais, a atitude cooperativa, o empoderamento dos participantes, a divisão do espaço comum, entre outros aspectos.

1º Encontro: música e relação interpessoal.



Figura 1 - Movimentos em duplas, pequenos grupo e grande grupo.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Permitir a integração, a relação interpessoal e a aproximação do grupo. Por meio do canto, dança e expressão musical, propiciar o toque físico e a troca de gentilezas. Conhecer as diversas formas de “cumprimento” em diferentes culturas.

CONTEÚDO: Jogo cantado e rítmico, interpretação da música e expressão cênica, movimento corporal, variação de velocidade e socialização e diversidade cultural.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- Sondagem: Quais são as formas de cumprimentar as pessoas. Qual cumprimento usar em determinados momentos do cotidiano (datas comemorativas, despedidas, encontros, de acordo com a hora do dia, entre outros)
- O cumprimento em diversos lugares do mundo: gestos variam de cultura para cultura (no Brasil: aperto de mãos, na Ásia: unir as próprias mãos, no Japão: curvar a coluna, na Arábia: beijo no rosto).
- Experimentar, uns com os outros, estas diversas formas de cumprimentar as pessoas.
- Ressaltar a importância/necessidade da relação amistosa, da gentilidade, da cortesia e do cuidado recíproco.

- Música: *“Olá, como vai? Olá, como vai? Eu vou bem! Eu vou bem! E você vai bem também? Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal!”*.

(1º) Cantar: melodia e o ritmo (utilizando teclado e palmas).

(2º) Dançar: coreografia em duplas. A coreografia deverá ser realizada de acordo com o ritmo, com o andamento da música (lento ou rápido)

(3º) Formar grupos: De acordo com o número falado pela professora (ex.: grupo de três ou grupo de seis), as crianças deverão se organizar e cantar/dançar a música coletivamente. Quando a música acabar todos deverão se abraçar, se despedir e aguardar o próximo comando (número para formação de novos grupos).

(4º) A cada nova formação de grupos. Deverá ocorrer a variação rítmica – de forma clara, perceptível - do acompanhamento (teclado e harmonização). Cada grupo deverá dançar de acordo com as variações rítmicas.

RECURSOS: teclado.

AVALIAÇÃO:

- Crianças: Compartilhar, em duplas, o que eles aprenderam com a aula, suas impressões. Após alguns minutos, compartilhar na roda o que foi aprendido nesta aula.

2º e 3º Encontros: Corporeidade e coletividade.



Figura 2: (A): Material didático (cartela do bingo). (B) e (C): Movimentos corporais. (D): Cd de música indígena utilizado na oficina. (E): Realização do jogo do bingo em duplas.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar o esquema corporal: reconhecer as partes do corpo e discriminar/reproduzir os possíveis sons que elas produzem. Reconhecer nas várias situações da vida humana, os sons corporais. Estimular a interação e o comportamento solidário. Compreender a interdependência entre as partes do corpo.

CONTEÚDO: autoconhecimento (exploração de timbres corporais), interpretação de música, percepção auditiva, exploração criativa e coletiva dos sons do corpo, prática instrumental, conhecimento da cultura indígena.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- 2º Encontro:

- Apresentação do tema – Instigar a discussão e levantar curiosidades sobre o som corporal (ex.: bater os pés nas danças) como forma, antiga, de se fazer música. Exemplo: tribos indígenas. (Cd indígena: ouvir os sons dos rituais)
- Explorar fotos de rituais e danças indígenas: ouvir CD de música indígena e identificar os sons corporais nos rituais.

- Figuras: partes do corpo (mão, pé, boca e coração). A partir das figuras, as crianças explorarão os diversos timbres e possibilidades de sonoridade corporal.
- Relacionar os sons do corpo às práticas humanas: mão/aplausos, boca/assovio, pés/dança, coração/pulsção na corrida e ronco do estômago/fome.
- Instigar a reflexão sobre a interdependência dos órgãos e partes do corpo com a sociedade: necessidade da convivência harmoniosa.
- Música: *“Se você está contente bata palma”*.

(1º) Ouvir e identificar as sonoridades corporais apresentadas na música.

(2º) Fixar melodia, ritmo e poesia.

(2º) Brincadeira de roda: Cantar, dançar e interpretar a música conforme a poesia.

Durante o som corporal, a roda deverá parar e fazer a coreografia.

- Prática instrumental: instrumento indígena (caxixi). Acompanhar o andamento da música. Compartilhar e dividir os instrumentos.
- Bingo cooperativo: Cada dupla receberá duas cartelas de bingo dos sons do corpo (desenhos: pessoa roncando, espirrando, batendo palmas, entre outros). A professora colocará no aparelho de som o cd com os timbres corporais. Cada dupla deverá marcar na cartela (com tampinha de garrafa pet) o desenho de acordo com o som ouvido. É permitida a ajuda mútua entre os participantes. O jogo terminará depois que todos tenham conseguido completar a cartela de acordo com os sons ouvidos.

RECURSOS: gravuras sobre danças/rituais indígenas, figuras das partes do corpo, cd com a música “se você está contente” e sons corporais, cd de música indígena, aparelho de som, tampinhas de garrafa pet, cartelas do bingo.

AValiação:

- Crianças: cada criança falará apenas uma palavra sobre seus sentimentos em relação à aula.



Figura 3: (A) e (E): Movimento corporal em duplas. (B), (C) e (D): Recursos didáticos confeccionados com material reciclável.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

3º Encontro:

- Revisar o tema: Esquema corporal. As crianças compartilharão na rodinha o que aprenderam no último encontro. Utilizar as figuras das partes do corpo para esta revisão.
- Apresentação de uma personagem: Boneca de lata. Apresentar as características da boneca: feita de lata, tampinhas, e outros materiais recicláveis.
- Reflexão sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, da coleta seletiva e da reciclagem. As crianças deverão propor ações (de acordo com suas realidades) sobre estas temáticas que foram expostas.
- Contação de história - música e coreografia: A professora contará para os alunos (usando a boneca como “marionete”) a história de uma bonequinha que se machucou e recebeu os devidos cuidados de uma amiga (a professora).

- Música: *“Minha boneca de lata bateu a cabeça no chão, levou mais de uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui pra ficar boa! Minha boneca de lata bateu o nariz no chão... (a barriga, o bumbum, o joelho e outras partes).*

(1º) Apresentação - boneca: professora fará os movimentos com a boneca.

(2º) Aprender e fixar melodia, ritmo e poesia da música.

(3º) Cantar e dançar: Crianças imitarão os movimentos da boneca.

- Expressão cênica: Em duplas, as crianças interpretarão a música. Para cada parte do corpo que foi “machucado”, um cuidará do outro.

- Prática Instrumental: instrumentos de metal (que lembre o timbre da lata).

RECURSOS: figuras coma as partes do corpo, boneca de lata, CD com a música *“Minha boneca de lata...”*, aparelho de som e instrumentos que tenham o timbre de metal (sinos, guizo, agogô de metal, triângulo e carrilhão)

AVALIAÇÃO:

- Crianças: apontarão o que aprenderam com a aula. Quais são as possíveis ações de cuidado com o meio ambiente e com o “outro” podem ser praticadas diariamente.

4º Encontro: brincadeira cantada e integração.



Figura 4: (A), (C), (D) e (E): Movimentos corporais realizados em duplas, pequenos grupos e grande grupo. (B): Prática instrumental em duplas (atabaque).

OBJETIVO ESPECÍFICO: Vivenciar o companheirismo por meio da brincadeira de roda. Propiciar a interação e a socialização. Estimular a expressão corporal (canto e a dança). Ampliar o repertório de músicas do folclore brasileiro – produto cultural do ser humano. Refletir sobre a necessidade da amizade, da acolhida e do companheirismo. Improvisar a partir da prática instrumental coletiva.

CONTEÚDO: brincadeira de roda, música folclórica/memória musical, socialização, interpretação musical, canto e motricidade.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- Apresentação da Música: *“Sai, sai, sai ô piaba, sai lá da lagoa. Bota a mão na cabeça, a outra na cintura, dá um remelexo no corpo, dá um abraço no outro”*.

(1º) Ouvir a música: fixar letra, melodia, ritmo.

(2º) Cantar, gesticular conforme a poesia.

(3º) Discussão: Apresentação do conceito “folclore” – manifestações populares. Apresentar fotos de festas típicas, objetos artesanais, brinquedos folclóricos, entre outras.

(4º) Apresentação dos instrumentos folclóricos: atabaque, berimbau, caxixi, agogô de coco, afoxé e pandeiro. Apresentar nome, origem e história de cada instrumento e também o modo de tocar (questões relativas à acústica e produção do som).

(5º) Enfatizar a necessidade do cuidado com os instrumentos, o respeito com os colegas no momento da troca de instrumentos e a responsabilidade ao guardar-los.

(6º) Prática instrumental: Acompanhar o andamento da música com os instrumentos apresentados.

- Brincadeira de roda: As crianças se organizarão conforme o número anunciado (exemplo: grupo de dois, de três ou de quatro). Cada grupo dançará a coreografia conforme a poesia cantada. Ao término da música, o grupo se organizará para a próxima formação que será anunciada.

- Reflexão na rodinha: O que significa “diferenças culturais” e como podemos demonstrar respeito para com elas.

RECURSOS: aparelho de som, CD de músicas folclóricas, fotos e objetos relacionados com o folclore, instrumentos folclóricos.

AVALIAÇÃO:

- Cada criança, na rodinha, falará um sentimento que precisamos ter para cultivarmos as relações respeitadas.

5º Encontro: música, amizade e cooperação.



Figura 5: (A), (B) e (D): Crianças organizando a acomodação de todo o grupo nas cadeiras reservadas para a brincadeira. (C): Valores elencados pelas crianças. (E) e (F): Crianças dançando livremente.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Promover a participação em jogos/brincadeiras que envolvem o canto e a dança. Estimular, de forma lúdica, a interação social e o trabalho coletivo como forma de convívio social. Construir, coletivamente, estratégias de resolução de desafios. Desenvolver habilidades motoras.

CONTEÚDOS: jogos cantados e rítmicos, comunicação por meio da linguagem, socialização, motricidade, trabalho coletivo.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- Música: “A-M-I-G-O” (música que trabalha as qualidades de um amigo).

(1º) Ouvir atentamente a poesia da música

(2º) Fixar letra, melodia e ritmo.

(3º) Produção de texto coletivo: a partir da música, as crianças listarão as qualidades de um amigo. O texto será escrito pela professora, mas ditado pelas crianças, em uma cartolina e será afixado em local visível. Ele será um acordo coletivo de “boa convivência” e será retomado conforme as necessidades do grupo.

- Jogo/brincadeira - Dança das cadeiras cooperativas: A princípio, cada participante terá uma cadeira - organizadas em fila dupla de forma que os “encostos” estejam “colados”. A música “*A-M-I-G-O*” será tocada enquanto todas as crianças cantam e dançam. Quando a música parar, cada participante deverá sentar. Antes de retomar o movimento, todos devem estar sentados e uma cadeira deverá ser retirada do jogo. Assim acontecerá em cada rodada. Neste jogo quem sai são as cadeiras e não as pessoas. O grupo deverá elaborar estratégias coletivas (sem a indução do professor) para acomodar todos os participantes mesmo com recursos (cadeiras) reduzidos.

Obs.: A lista das qualidades de um amigo, produzida pelas crianças, deverá ser retomada em momentos (se houver) de tensão. Esta lista servirá como “dica” e não como “momento disciplinar”.

- Reflexão: na rodinha, o grupo conversará sobre os comportamentos que contribuíram ou não para a realização da tarefa. Neste momento, as crianças poderão acrescentar qualidades à lista das qualidades de um amigo.

RECURSOS: aparelho de som, cd com a música “*A-M-I-G-O*”, cartolina, pincel atômico, cadeiras para todos os participantes, fita crepe.

AVALIAÇÃO:

- Crianças: As crianças relatarão, para além da brincadeira, como podemos demonstrar a nossa “amizade” com o outro. Quais são as situações do dia-a-dia que podemos colocar este valor em prática?

6º e 7º Encontros: Intensidade sonora e o cuidado com o “outro”.



Figura 6: (A) Prática instrumental em duplas. (B) Jogo coletivo de percepção auditiva. (C) e (D) Sons corporais.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Reconhecer e utilizar a qualidade sonora: intensidade (forte ou fraco). Explorar a intensidade sonora com os sons corporais. Reproduzir a intensidade sonora a partir de registros não convencionais (figuras geométricas como forma de notação musical). Estimular a expressão/interpretação musical e a percepção auditiva. Desenvolver a habilidade motora.

CONTEÚDO: qualidade sonora: intensidade (forte e fraco), coordenação visomotora, expressão musical (canto e dança), percepção auditiva, prática instrumental, representação musical.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

6º Encontro:

- Apresentação do tema: Promover a reflexão sobre a diversidade de sons do cotidiano e uma qualidade que eles possuem: intensidade – forte ou fraco.
- Apresentação das formas de registro: Levar a criança a compreender que a música tem uma forma específica de ser escrita: por meio de símbolos (Mostrar uma partitura como

exemplo). Propor, por meio de figuras geométricas, outra forma de registro para a intensidade sonora: figura grande representará o som forte e a figura pequena representará o som fraco.

- Aplicar os conceitos (forte/fraco), de acordo com a representação, utilizando os sons corporais. A professora terá em suas mãos cartões coloridos de figuras geométricas grandes e pequenas e indicará a parte do corpo que deverá ser utilizada. Conforme a figura apresentada, e a parte do corpo indicada, as crianças deverão realizar o respectivo som. Ex.: Triângulo grande/mão – palmas/forte.

- Música: *“Não atire o pau no gato, porque isso não se faz, o gatinho é nosso amigo, não devemos maltratar os animais”*.

(1º) Apresentar a música como uma releitura da tradicional *“Atirei o pau no gato”*. A mesma melodia/ritmo, mas com a poesia é diferente: *“Não atire o pau no gato porque isso não se faz. O gatinho é nosso amigo. Não devemos maltratar os animais.”*

(2º) Reflexão sobre a necessidade do cuidado, e do respeito com o próximo (todo o meio ambiente, inclusive os seres humanos)

(3º) Canto: cantar, gesticular e utilizar a intensidade sonora (forte ou fraco) de acordo com a representação (figura grande ou pequena).

- Prática instrumental – atabaques: Prática coletiva respeitando a troca de instrumento entre os amigos. Dividir a sala em dois grupos, onde um grupo tocará e o outro cantará (troca de papéis). Tocar respeitando as formas de registro (figuras grandes e pequenas: forte e fraco). Oportunizar, também, a regência da banda (professora e alunos).

RECURSOS: aparelho de som, cd com a música *“não atire o pau no gato”*, figuras geométricas grandes e pequenas, tambores e uma partitura.

AVALIAÇÃO:

Crianças: Na rodinha, de forma breve, cada criança poderá (espontaneamente) expressar sua opinião sobre a preservação na natureza (animais em extinção).



Figura 7: (A) e (C) Acomodação de todo o grupo no espaço delimitado. (B), (D) e (E): jogo coletivo de percepção auditiva.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

7º Encontro:

- Revisar os conceitos aprendidos: intensidade sonora e representação musical.
- Jogo de percepção auditiva: Cada criança receberá duas figuras (mesma forma) geométricas – uma grande e outra pequena. Coletivamente, as crianças deverão identificar as cores e figuras (triângulo, retângulo, círculo e quadrado). Após cada criança ter recebido suas figuras (grande e pequena), a professora tocará o tambor variando a intensidade sonora (forte ou fraco). Cada criança deverá reconhecer a sonoridade e erguer a figura que a representa: se o som for forte, figura grande, se fraco, figura pequena.
- Jogo “Ilha cooperativa”: Com fita crepe, várias ilhas devem ser desenhadas no chão. Estas ilhas devem ter formato de figuras geométricas (triângulo, retângulo, círculo e quadrado) e devem ter tamanhos diferentes (grande e pequena). A música “*Super fantástico amigo*” será tocada enquanto as crianças andam, dançam, “nadam” pelo espaço (exceto as ilhas). Quando a música parar, a professora irá tocar um som forte ou fraco no tambor e **TOTAS** as crianças devem entrar na ilha de acordo com o som ouvido (forte-

grande e fraco-pequeno). Após todos se acomodarem, retoma-se a música e enquanto as crianças circulam, retira-se uma ilha.

*Obs.: Antes de começar a brincadeira, é importante envolver as crianças em uma fantasia: Todos estavam passeando em um arquipélago. Nesse passeio eles poderiam nadar, mergulhar ou brincar. No arquipélago, havia um salva-vidas que ficava em uma das ilhas, sentado em uma cadeira bem alta e ele, quando o mar representasse perigo, daria um sinal sonoro para que todos tomassem os devidos cuidados. Diante deste sinal todos deveriam estar em “terra firme”. É importante que o grupo entenda que nenhum componente poderá ficar de fora da “ilha”. O grupo deverá encontrar alternativas para que TODOS estejam seguros. TODOS devem ser contemplados.

-Reflexão na rodinha: O grupo identificará quais foram os aspectos positivos e negativos ao realizar esta tarefa. O grupo foi capaz de “salvar” todos? O grupo conseguiu lidar com as diferenças e dificuldades individuais? Qual o sentimento daqueles que estavam “limitados”? E daqueles que eram “normais”?

RECURSOS: aparelho de som, cd do Balão Mágico, figuras geométricas (grandes, pequenas e coloridas), tambor, fita crepe.

AVALIAÇÃO:

- Crianças: Compartilhar na rodinha sobre a divisão dos recursos. Qual é a melhor forma de dividir para que todos sejam beneficiados?

8º e 9º Encontros: música folclórica e solidariedade



Figura 8: (A) Livro utilizado na contação de história. (B), (C) e (D): dramatização da música/história.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Ampliar o repertório de músicas folclóricas e desenvolvimento da memória musical. Participar de brincadeira musical que integre o canto e movimentos corporais (coreografia). Desenvolver a coordenação motora e as habilidades sociais por meio da prática instrumental coletiva (Bandinha rítmica). Propiciar a integração social por meio da interpretação cênica. Compreender e refletir a necessidade da solidariedade e da amizade nas relações humanas.

CONTEÚDO: Música folclórica, brincadeira de roda, interpretação musical, expressão, contação de estória, socialização, valor humano (solidariedade e amizade), prática instrumental.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

8º Encontro:

- Música: “*Terezinha de Jesus de uma queda foi ao chão...*”

(1º) Ouvir: Discussão na rodinha sobre o conceito “música folclórica”.

(2º) Identificar a música (melodia e ritmo), estória (seqüência lógica dos fatos narrados) e personagens.

(3º) Cantar: Fixar letra, melodia e gestos.

- Contação de estória (livro: “*Terezinha de Jesus*” – Estória Cantada): Contar e cantar a estória (explorar conceitos no decorrer da contação).
- A partir da estória, discutir o valor humano “solidariedade”: Reflexão sobre a importância de dar/receber ajuda e sobre as formas de demonstrar este cuidado com “outro” (de modo espontâneo, partindo da realidade das crianças).
- Brincadeira de roda: Organizado em formato de roda, o grupo realizará a encenação da música. Algumas crianças vestirão as fantasias (Cavalheiros e Teresinha) e encenarão no meio da roda. As demais crianças permanecerão na roda, fantasiadas de elementos do cenário (sol, flor e grama). Ao término da música, as crianças revezarão os papéis e fantasias. A brincadeira poderá ser repedida conforme a necessidade do grupo.

RECURSOS: aparelho de som, cd com a música “Terezinha”, livro “*Terezinha de Jesus*”, fantasias (três chapéus, três capas, três cavalinho de pau, vestido, sol de Eva, cinco flores de Eva e seis pares de babado verde para colocar no pulso)

AVALIAÇÃO:

- Crianças: Reflexão na rodinha sobre a condição de ajudar e ser ajudado. Quais são as implicações da reciprocidade? Como podemos perceber as pessoas que precisam de ajuda?

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:



Figura 9: (A) Livro utilizado na contação de história. (B) Movimentos corporais. (C) Prática instrumental coletiva.

9º Encontro:

- Revisar o último encontro: retomar a importância da solidariedade recíproca.
- Apresentar a música: “*Cai, cai balão...*”
 - (1º) Ouvir: Aprender a estrutura musical (melodia e ritmo) e poética.
 - (2º) Fixar letra e melodia. Utilizar texto enigmático com a poesia da música.
 - (3º) Cantar e fazer a coreografia em grupos de dois, de quatro, de seis... Com todos.
- Na rodinha - Festa junina: características (comidas típicas, danças, instrumentos, enfeites, roupas típicas, entre outras). Enfatizar o balão como enfeite e o perigo das brincadeiras com fogos de artifício.
- Prática instrumental (instrumentos folclóricos): Apresentar os instrumentos (nome e forma correta de tocar). Perceber os diferentes timbres que cada instrumento produz.
- Reflexão na rodinha: a diversidade dos instrumentos possibilita os diferentes timbres/sons. Quando tocam juntos formam uma bela música! Fazer a analogia com as relações humanas: todos nós somos diferentes uns dos outros. Essas diferenças não devem afastar as pessoas, mas sim aproximá-las (um complementa o outro).

- Contação de estória (Livro – Estórias cantadas: “*Cai, cai balão*”) Um balão que vivia solitário no céu, sem amigos para brincar. Ao encontrar amigos (crianças), ele ficou muito contente.

- Trabalhar o valor “amizade”: a importância da relação humana e como cultivá-la.

RECURSOS: aparelho de som, CD com a música “*Cai, cai balão*”, livro, instrumentos folclóricos.

AVALIAÇÃO:

- Crianças: Quando é que demonstramos atitudes que não são de “amizade”? Como podemos (na família, com os vizinhos ou na escola) demonstrar comportamentos de um bom amigo?

10º Encontro: festa da família e sustentabilidade.



Figura 10: (A) e (B) apresentação na "Festa da família". (C) e (D) Instrumentos de sucata confeccionados em família.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Promover a prática musical coletiva (todas as turmas de primeiro ano), estimular a expressão e encenação musical. Participar da prática instrumental coletiva, apresentando um número especial na Festa da Família. Propiciar momentos, em família, de práticas lúdicas (construção de um instrumento utilizando materiais recicláveis).

CONTEÚDO: canto, expressão e interpretação musical, ensaio geral coletivo (organização da prática musical em grupo), prática instrumental, reutilização de materiais reciclados e consciência ambiental – na escola e na família.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- Música: *“Toda criança quer...”*

“Toda criança quer, toda criança quer crescer. Toda criança quer ser um adulto. E todo adulto quer, todo adulto quer crescer, para vencer e ter acesso ao mundo. E todo

mundo quer, e todo mundo quer saber: de onde vem, pra onde vai, como é que entra, como é que sai, como é que sobe, como é que cai... pois todo mundo quer...”.

(1º) Ouvir, cantar e gesticular conforme a poesia.

(2º) Teclado e voz: fixar letra, melodia e os aspectos rítmicos (somente com as palmas, depois com os instrumentos confeccionados por eles).

(2º) Interpretar a letra da música: O que as crianças querem ser quando crescer?

- Percepção: Reconhecer os diversos “sons das sucatas”. Cada aluno compartilhará com a turma sobre o processo de construção do seu instrumento (material utilizado, processo de construção, entre outras informações) confeccionado em família e o timbre produzido (de acordo com o tipo de material usado).

- Prática instrumental e momento de troca: acompanhar a música com os instrumentos de percussão (organização na forma da apresentação). Realizar a troca de instrumentos entre as crianças (inclusive, oportunizar a participação daqueles não tem instrumento de sucata).

- Na rodinha: cada criança explicará como construiu seu instrumento (quem o ajudou e qual o material que foi utilizado).

Obs.: A criança que desejar, poderá deixar seu instrumento de sucata na sala de música para a socialização (e até empréstimo para os que não construíram) com todas as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

RECURSOS: aparelho de som, cd com a música “*Toda criança quer*”, instrumentos de sucata (construídos em família), teclado.

AVALIAÇÃO:

-Crianças: Terá o direito de falar (brevemente) quem estiver com a bola na mão. Terminando de falar, a criança deverá passar a bola para outra criança, que poderá falar ou jogar a bola novamente e permanecer em silêncio (ouvindo). As crianças falarão da importância da reutilização de materiais.

4.3 Análise do projeto/proposta

Constatou-se nesta pesquisa-ação que a linguagem música, aliada aos jogos cooperativos, constitui-se um método eficiente e muito atraente para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta metodologia, além de proporcionar momentos divertidos e agradáveis, possibilita a aprendizagem de habilidades sociais – competência necessária para a boa convivência social.

As oficinas propostas foram bem recebidas pelas crianças. Todas as turmas participaram com entusiasmo de todas as atividades. Os conceitos musicais, bem como temas paralelos em contra-hegemonia, de forma geral, foram bem explorados durante esta proposta alternativa.

Os encontros propostos sofreram poucas alterações no decorrer desta pesquisa. O fato de trabalhar nesta escola com esta disciplina (musicalização infantil) e especificamente com as turmas com as quais realizei as oficinas, facilitou o processo de planejamento das atividades. O conhecimento da rotina escolar, do tempo previsto para cada aula e o perfil das turmas (a maioria das crianças foram meus alunos desde o maternal I) proporcionou a aplicação de cada proposta, sem grandes alterações.

O tempo necessário para cada encontro foi suficiente. O fato de as crianças estarem adaptadas à professora, ao ambiente, à rotina escolar e a da sala de música (o deslocamento para a sala de música, a organização da roda, organização dos instrumentos ou o critério para utilização do espaço da sala), facilitou a aplicação de cada proposta. Outra facilidade foi a utilização dos materiais didáticos, que compunham meu espaço de trabalho, o que me poupou tempo de preparação de recursos.

Algumas oficinas precisaram ser literalmente adaptadas. As adaptações ocorreram devido às demandas (festividades) do calendário escolar. A oficina “Festa da família e sustentabilidade”, por exemplo, precisou ser incluída posteriormente, pois, ficou sob minha responsabilidade o ensaio (canto e instrumentalização) das crianças para a apresentação na Festa da família.

Apesar da alteração, foi possível trabalhar uma temática voltada para a proposta desta pesquisa: a minimização do consumo. As famílias ficaram com a incumbência de construir com as crianças um instrumento de sucata (sugestões foram apresentadas nos murais de cada turma). A “sustentabilidade” foi o tema trabalhado, também, pela professora regente de cada turma e pelas famílias das crianças durante toda a semana.

As turmas analisadas durante a aplicação das oficinas apresentaram repertório de comportamentos semelhantes. O grupo social atendido por esta escola, normalmente, apresentam características sociais semelhantes. A estrutura familiar, a condição financeira e social, o núcleo de relações (as maiorias das crianças estudam juntas desde os dois anos de idade e as famílias mantêm relações extra-escolares) e outros fatores sociais são aspectos parecidos e compartilhados entre aquelas crianças e suas famílias.

Em todas as atividades, as crianças apresentaram prontidão no que se refere à participação. A música em si era bastante convidativa para as crianças. Quando aliada aos jogos e brincadeiras, se tornou uma proposta interessante e irresistível. Durante os encontros, os alunos demonstraram empenho e alegria na participação das atividades. As discussões propostas também contaram com a participação de todos.

Os conhecimentos trazidos pelas crianças enriqueceram as discussões sobre as atividades. Elas apresentaram conhecimentos prévios sobre todos os princípios: cooperação, solidariedade, amizade e respeito. A cada tema trabalhado, as turmas trouxeram conflitos que foram vivenciados pelo grupo durante a semana anterior. Imediatamente as crianças conseguiam fazer relação com o tema e propunham soluções coletivas. Constantemente, os conceitos trabalhados nas oficinas anteriores eram retomados pelas próprias crianças.

Apesar de as crianças conseguirem fazer as aplicações adequadas, muitas crianças apresentaram em seus comportamentos, durante os jogos e brincadeira, alguns princípios neoliberais. Características como o individualismo, egoísmo, comportamento competitivo e a exclusão de colegas eram comum entre os alunos. Durante as atividades, foi possível observar tais princípios na relação entre os alunos.

Os valores humanos como o companheirismo, a ajuda mútua, a inclusão eram muito bem vivenciados, apenas entre os seus pares ou iguais (colegas próximos). Quando a atividade exigia uma maior aproximação, e o aluno não poderia participar com seu colega preferido, alguns preferiram não participar.

As crianças que possuíam alguma necessidade especial sofreram a rejeição dos colegas de classe. Nos momentos de maior aproximação corporal ou formação de duplas, estas crianças especiais, na maioria das vezes, ficavam sozinhas. Assim, fica evidente como a exclusão social, fomentada pelos princípios neoliberais, foi internalizada por crianças de seis anos.

Diante destes conflitos, sempre eram retomados os valores humanos que estavam sendo trabalhados. Nestes momentos de reflexão, era unânime a necessidade de exercitar tais valores. Entretanto, algumas crianças continuavam relutantes em demonstrar, na prática, estes princípios somente com seus amigos. Foi possível observar que algumas crianças são literalmente rejeitadas.

Os jogos e brincadeiras que propunham um maior contato físico, como por exemplo, um abraço exigiu constante intervenção. Na maioria das vezes existia, também, resistência no contato com sexo oposto ou raça diferente. Nestes jogos foram observadas também algumas brincadeiras maldosas como empurrões, apertões nas partes íntimas e chutes. Assim, a brincadeira era interrompida e retomada após intervenções.

Estas situações de desprazer também serviram como reflexão e discussão para todos – exemplo do que não é adequado para se fazer. Diante da reflexão e da troca de papéis, os alunos conseguiam entender a necessidade de se manter atitudes cooperativas para que todos saiam satisfeitos da aula.

Nas brincadeiras dançantes, a participação era intensa. Além de dançar, as crianças, tanto meninos quanto meninas, demonstraram a sensualidade nos movimentos. O movimento corporal era característico das danças comumente apresentadas nos programas televisivos. Nestes momentos, propus movimentos lúdicos (pulando, rodando ou correndo) como forma de desviar a atenção e possibilitar a mudança de comportamento.

Durante estas danças, ficou latente a sexualidade entre as crianças de todas as turmas. Isto porque a música comercializada na sociedade é oferecida, também, às crianças sem censura. Como na sociedade capitalista, tudo vira produto a ser vendido, não há, inicialmente, a preocupação com as conseqüências do que é comercializado.

O comportamento competitivo foi constantemente verificado durante as atividades. Por mais repetitivas que fossem as reflexões, a competição entre os participantes estava presente ainda que não fosse à proposta da brincadeira. Sempre havia a exclusão de algum colega (normalmente aqueles que apresentavam determinada limitação física), a briga por algum espaço e a disputa por ser o melhor ou o mais ágil. Não havia coerência entre o discurso (muito bem articulado) cooperativo e a prática competitiva. Foram necessárias intervenções constantes, durante todos os jogos.

Foi possível constatar que o modelo competitivo está introjetado na concepção das relações humanas. Os valores e princípios neoliberais (competição e individualismo) foram, até então, o que direcionou as práticas e relações sociais de muitos. A lógica da livre iniciativa, do livre mercado, da competição, da proatividade e da eliminação menos capazes apareceu, constantemente, nas vivências aplicadas. Foi possível observar, através dos jogos, como muitas das crianças procedem em suas relações humanas. Culturalmente, os princípios neoliberais, são cultivados pelas famílias, amigos, escola e toda a sociedade.

Existia, sempre, a necessidade de garantir o “meu” espaço em detrimento do espaço do “outro”. As crianças, nas brincadeiras cooperativas, tiveram dificuldades para compreender o processo de divisão (das cadeiras, do espaço, dos instrumentos e das cartelas de jogos). Foi necessário interferir para que a atitude cooperativa fosse colocada em prática. Os alunos, por si mesmos, não compreendiam os benefícios da cooperação: só conseguiriam concluir o jogo com a adequada participação de todos. Ao final de alguns jogos muitos ainda perguntavam se eles haviam ganhado o jogo.

Ficou evidente que um trabalho isolado não é suficiente para a construção de uma cultura cooperativa. A aula de música, uma vez por semana, não foi suficiente para a construção de uma cultura pautada nos valores humanos. O adequado seria o trabalho coletivo, conjunto, mais abrangente e realizado constantemente. Apesar de ter se mostrado uma eficiente proposta metodológica, não poderia ocorrer como uma ação isolada. Seria importante a organização cooperativa de todo o contexto escolar: mudança de cultura e de concepção. Assim, seria possível a implementação desta metodologia alternativa.

Em muitos momentos da rotina escolar, a competição é fomentada. A frase *“quero ver quem vai terminar primeiro!”* é comum entre as professoras. As crianças competem para entrar na fila do bebedouro, para pegar os primeiros lugares na fila da cantina, para que seu desenho seja escolhido para o cartão do dia dos pais ou das mães, para escolher seus lugares na sala, para ser o primeiro na fila e para pegar determinados brinquedos. A rotina escolar, de modo geral, fomenta o modelo competitivo.

Diante deste fomento, os momentos não competitivos são marcados pelo egoísmo entre as crianças. Em outros momentos de observação (lanches festivos) foi verificado, também, alguns comportamentos competitivos: crianças que levaram um prato

de doce ou salgado (que seria para a mesa do lanche coletivo) mas na hora da festa não disponibilizam a bandeja que veio de sua casa; lanchavam sozinhos. Muitos pais até levavam um prato para ser servido coletivamente, mas não deixavam de preparar o lanche individual de seus filhos. Estas formas (egoísta) de relação são apresentadas às crianças como natural ou normal.

Estes exemplos vivos (os pais, organização da rotina escolar ou competição explícita promovida pela escola) reiteravam a competição no contexto escolar. Durante os eventos escolares (Festa da família e Festa Junina), é perceptível a competição existente entre os próprios pais. Eles brigam por uma vaga no estacionamento, brigam por um local (nas cadeiras da platéia) mais adequado para fotografar seus filhos ou brigam para que seus filhos tenham papeis principais nas apresentações de teatro. As crianças tendem a reproduzir o comportamento dos adultos com os quais convivem diariamente.

Uma aula por semana, portanto, propondo valores humanos e modelos cooperativos, não é suficiente para a adequada mudança comportamental. Apesar de as crianças compreenderem perfeitamente os valores ensinados, não é suficiente para formar nos indivíduos a cultura da cooperação, da solidariedade e da democracia. Esta cultura alternativa poderia ser mais bem disseminada e introjetada caso fosse uma construção coletiva. Não basta trabalhar valores no plano do discurso. É preciso vivenciar, experimentar amplamente e diariamente para que a aprendizagem seja efetiva.

Não é suficiente o Projeto Político Pedagógico prever um projeto institucional sobre os valores humanos. É fundamental que todo o corpo docente (e comunidade escolar) atue no contexto escolar de modo consciente. Essa deve ser uma construção coletiva que parte da consciência política dos atores sociais. Possibilitar vivências cooperativas é um exercício possível para todos os profissionais da educação. O compromisso político e ideológico do Educador é fundamental para o processo de mudança social que tanto aparece nos discursos dos educadores e no projeto político-pedagógico.

Por fim, estas oficinas me deram a possibilidade de enfatizar os valores humanos (cooperação, democracia e solidariedade) em sala de aula e verificar a necessidade da ação coletiva. Foi uma importante oportunidade para aprender que é sempre possível introduzir esta metodologia contestatória ao neoliberalismo na ação pedagógica, que muitas vezes é deformada pela competição e individualismo. Este objetivo (formação do

ser humano para uma cultura da cooperação) deve ser enfatizado e para isto faz-se necessário o compromisso (ideológico). Esta cultura será internalizada se adotada, por todos, como um estilo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, através da pesquisa realizada, que no modo de produção capitalista, fomentado pela ideologia neoliberal, um grupo economicamente dominante trabalha pela preservação da ordem social vigente – luta pela hegemonia. Nesta proposta hegemônica a educação constitui uma aliada na formação de sujeitos harmonicamente alinhados ao projeto social capitalista.

A Educação, rendida aos interesses apresentados pelo mercado, reproduz a lógica mercadológica: cultura da competição, da exclusão dos mais fracos, do individualismo, da intolerância e da injustiça social. Nesse processo de formação humana os indivíduos aprendem a competir para preservar seu espaço, seus bens materiais - sobretudo o acúmulo de capital. Surge, então, deste movimento educacional a naturalização das características mercadológicas apresentadas.

As leis do mercado, política e ideologicamente dominante perpetua sua ideologia tendo como aliada o espaço formal da Educação – a escola. Seus objetivos e fins acabam ficando subordinados ao jogo do capital. Os valores burgueses são disseminados como verdade natural e forma legítima, única de existir. A cultura capitalista é ensinada, reproduzida e transformada em norma social. A competição e o individualismo são compreendidos como a única forma de existir.

Mas diante deste cenário, faz-se urgente a apresentação de uma contraproposta alternativa, uma proposta contra-hegemônica. A Educação como um espaço de luta e contradições deve ser compreendida como um possível espaço democrático e emancipatório. Dentro desta ordem social perversa, a Educação para a transformação é um caminho para a mudança social. O espaço de aprendizado formal e socialmente reconhecido (a escola) deve educar para um novo formato de sociedade.

Para tanto os paradigmas escolhidos para nortear a ação docente devem ser repensados nos dias atuais. Outros princípios (progressista, socialista, dialético) devem ser adotados para direcionar a ação pedagógica que caminha na contramão das relações capitalistas. O neoliberalismo determina um programa educacional que é orientado para a competição e individualismo. Em contrapartida, o paradigma epistemológico materialista, histórico-crítico,

repensa outro modo de viver: o estabelecimento de outras formas de relações econômicas, sociais, políticas.

É viável e possível o estabelecimento de um projeto educacional que busca a formação de sujeitos para outro projeto social – participativo, justo, solidário, equânime, e cooperativo. Mas para que este projeto alternativo seja concretizado, sujeitos conscientes de sua função política e histórica devem atuar.

A prática pedagógica precisa ser desmercantilizada e apresentar propostas educacionais e curriculares que objetivam formação de sujeitos emancipados, que representem de modo adequado, o exercício da convivência cooperativa e solidária. Faz-se necessário a construção de uma pedagogia transformadora e emancipadora que “*desnaturalize*” os princípios neoliberais.

Apesar de os projetos educacionais nem sempre apontarem para esta proposta de emancipação, educadores, bem preparados, podem iniciar o processo de mudança e transformação – ações contra-hegemônicas, no contexto em que está inserido.

Um projeto educacional, de concepção progressista exigiria uma construção coletiva, para que de fato, todos os atores sociais estivessem comprometidos com a formação emancipadora. Nesta pedagogia é fundamental a formação política dos profissionais da educação que devem estar conscientes de seu papel e função social.

A meta principal é a formação de sujeitos autônomos, críticos, emancipados e que transitam de forma competente em diversos espaços da sociedade. Só é possível a construção de uma cultura solidária, democrática, participativa e justa se houver uma educação alinhada com estes valores.

A educação para a transformação ocorre somente através da ação pedagógica como ato político, revolucionário e envolvido com a busca de um projeto social alternativo e contra-hegemônico. O cenário competitivo, influenciado pela dinâmica neoliberal, somente será modificado por meio da consciência crítica e reflexiva de sujeitos-históricos que constroem coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária.

Os processos de ensino-aprendizagem estão subordinados à fundamentação epistemológica - quer seja de reprodução ou de contestação - que rege a ação pedagógica. Esta fundamentação é epistemológica, ideológica e política. Ela norteará os princípios educacionais de cada atividade educacional. A prática pedagógica pode enquadrar

indivíduos para a reprodução ideológica capitalista ou pode formar sujeitos históricos, emancipados e conscientes de seu papel na tarefa de modificação do sistema vigente.

Faz-se necessário uma educação dialógica, problematizadora e reflexiva. O homem, um corpo consciente, não pode ser “enchido” ou condicionado pelas diretrizes capitalistas. Por meio da Educação, é possível estabelecer a emersão das consciências. Os indivíduos devem ser levados, dialeticamente, a se perceberem criticamente no mundo e buscarem mudanças coletivas. É através da Educação emancipadora, que conscientiza criticamente os indivíduos e propõe ações cooperativas, que é possível pensar as condições para a construção de uma cultura solidária e cooperativa.

Num tempo de exaltação do mercado e das relações estabelecidas pelo capital, optar por um programa pedagógico que tem como base os valores, princípios e práticas de uma educação progressista significa caminhar, lutar e militar na contramão do sistema neoliberal. É possível apresentar, através da Musicalização Cooperativa, uma forma alternativa de estabelecer relações humanas: uns *com* os outros e não uns *contra* os outros. Este modelo educacional é contestatório e alternativo. É, até mesmo, o embrião de uma nova sociedade que tem na Educação seu projeto inicial.

PROJETO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, muitos caminhos se abrem diante do egresso deste curso. Com o estabelecimento das diretrizes para o curso de Pedagogia, em 2006, muitas possibilidades de atuação surgem para o Pedagogo. Os espaços educativos não estão mais limitados à sala de aula. O pedagogo pode agora atuar em qualquer espaço social em que esteja presente a relação ensino-aprendizagem.

Pensando nestas novas possibilidades do curso de Pedagogia, pretendo atuar em espaços não escolares. Entretanto, na condição de pedagogo formada, terei que inicialmente me submeter às oportunidades que diante de mim surgirem. Atuar em sala de aula, com certeza, ser o início do longo caminho que o pedagogo recém formado percorre. Além de esta ser uma grande oportunidade, constitui uma das competências (docência) que o pedagogo deve ter.

Contando com a possibilidade da atividade docente, em 2008, participei de um processo seletivo para o cargo de professor do Distrito Federal. Consegui aprovação e nomeação no concurso público para provimento de vagas para professor da Secretaria de Educação, entretanto não pude assumir uma vez que ainda não possuía o diploma em nível superior de Pedagogia. Apesar de não ter conseguido, a certeza do desejo de trabalhar para o Estado continuava.

Mas enquanto a atuação em espaço não escolar público não for possível, pretendo continuar atuando na função docente, na instituição privada em que hoje trabalho. Sem esquecer, todavia, o objetivo maior anteriormente citado. Convicta de que atuar como pedagoga de uma instituição de ensino privada não é a melhor opção, desejo continuar trabalhando em prol da conquista de um cargo público de Pedagoga.

Gostaria de atuar, pedagogicamente, em um espaço público, desenvolvendo o trabalho relacionado com as políticas públicas voltadas para as classes desfavorecidas. Inicialmente pensei na possibilidade de trabalhar no Ministério da Educação (MEC) na elaboração de programas e projetos educacionais. Outra possibilidade seria a atuação em algum órgão público no desenvolvimento de programas educacionais sociais.

Pensando neste objetivo de atuação profissional em cargo público, decidi participar de outro processo seletivo para o cargo de Especialista em Assistência Social (Pedagogo) da Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS-DF). Após o resultado final

deste certame, tive a alegria de saber que fui aprovada. Fiquei extremamente satisfeita em saber que, futuramente, terei a oportunidade de concretizar meu projeto pessoal e profissional.

Segundo a descrição do cargo apresentada no edital normativo, a proposta que a SEJUS-DF apresenta para o Especialista – Pedagogo - é a elaboração de projetos educacionais sociais voltados para as classes desfavorecidas. Dentro desta Secretaria, o pedagogo poderá atuar nos projetos para idosos, juventude, menores infratores e toda a comunidade em geral.

Após a concretização deste projeto profissional (atuação em espaço não escolar público), pretendo atuar, também, na docência do ensino superior público. Mas este é um projeto pessoal/profissional que deverá ser pensado e concretizado em longo prazo. Entendendo que para atuar neste espaço educativo (ensino superior) faz-se necessária maior qualificação, pretendo continuar estudando e me aperfeiçoando.

Neste sentido, após a conclusão do curso de Pedagogia quero engajar-me na pós-graduação. Pretendo cursar o Mestrado e aprofundar a temática que foi apresentada neste trabalho de conclusão de curso. Sabendo que a temática apresentada neste trabalho não está esgotada e ainda gera muitas outras indagações carentes de explicações, gostaria de continuar investigando os efeitos da relação economia neoliberal - educação.

Nesta atividade política e emancipatória, quero continuar atuando e cada vez mais me aperfeiçoando. Apesar do pouco prestígio social, concluo esta etapa na certeza de que a Pedagogia constitui um campo poderoso de atuação e provocação de mudanças. Quer seja na sala de aula do ensino superior, quer seja na elaboração de projetos educacionais sociais, pretendo atuar com seriedade, tendo a certeza de que esta atuação profissional cultivará a semente da transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - Conhecimento de Mundo**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BUSSMAMN, Antônio Carvalho. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão da Escola**. In: Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção Possível. Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas: Papyrus, 1995.- (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

COSTA, Márcio. **A Educação em Tempos de Conservadorismo**. In: Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

DUARTE, C. R.; COHEN,R. **Turismo para todos: metodologia para confecção de um guia do Brasil acessível**. In: Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência. Organizado por Elizabeth Tunes e Roberto Bartoholo. - São Carlos: EdUFSCar, 2007.

DALE, Roger. **O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação**. In: Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, Antônio Gomes. **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Org.: Malu Almeida. Campinas, SP. Editora Alínea, 2005.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o caso brasileiro**. In: Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1986.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os delírios da razão. Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez. Autores associados. 3ª Edição. 1989.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária como Práxis Pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, A violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **A Escola de Vygotsky**. In: *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. Org.: Kester Carrara.

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

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NOSELLA, Pablo. **Educação e cidadania em Antonio Gramsci**. In: *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, João, Ferreira. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. São Paulo: Cortez, 2003. — Coleção Doscência em formação/ coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta.

Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TUNES, Elizabeth. **O Silêncio ou a Profanação do outro**. Revista Visual de Gestão de Iniciativas Sociais. Fevereiro de 2007.

_____. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência** / Organizado por Elizabeth Tunes, Roberto Bartolo. – São Carlos: EdUFSCar, 2007.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola uma construção coletiva**. In: Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção Possível. Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas: Papirus, 1995.- (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

FONTES CONSULTADAS

SILVA, José Maria da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas** / José Maria da Silva, Emerson Sena da Silveira. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.