Σthφs & Σpistemε

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Julho-Dezembro 2017

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

ANO XII, Vol. XXIV

Σthφs & Σpistεμe

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB ANO XII
VOLUME XXIV - Julho - Dezembro 2017

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO
MANAUS - AM

latindex

INSTITUIÇÕES SALESIANAS DE ENSINO SUPERIOR

Mantenedora
Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia - ISMA
Inspetor Pe. Francisco Alves de Lima

Faculdade Salesiana Dom Bosco
Diretor Sócio: Pe. João Benedito da Cunha Alves
Diretora Executiva: Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Diretora Acadêmica: Profa. Doutoranda Maria Roseane Gonçalves de Menezes
Diretor de Extensão e Ações Comunitárias: Profa. MSc. Eliana da Conceição Veras
Diretor Administrativo: Pe. Jefferson Luís da Silva Santos
Diretor de Pastoral: Pe. Raimundo Marcelo C. Maciel

Editor
Prof. Dr. Klilton Barbosa da Costa (FSDB)

Conselho Editorial
Prof. Dr. Klilton Barbosa da Costa (FSDB)
Prof. Dr. Pe. Luigi Laudato (FSDB)

Comissão Científica
Dra. Arlinda Cantero Dorsa – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Dr. Heitor Romero Marques – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Dr. Joaquim Hudson de Souza Ribeiro – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Dra. Maria Augusta de Castilho – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Doutoranda Maria Roseane Gonçalves de Menezes – Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB)
Doutoranda Talita de Melo Lira – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Fontes de Indexação
Ethos & Episteme é indexada nas seguintes bases de dados nacionais e internacionais:
LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO
MANAUS - AM

INSTITUIÇÕES SALESIANAS DE ENSINO SUPERIOR

Σthϕs & Σpistεϕe

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB ANO XII
VOLUME XXIV - Julho - Dezembro 2017

Manaus - 2017

Copyright © 2017 Faculdade Salesiana Dom Bosco

Diretora da FSDB
Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira

Editor
Prof. Dr. Klilton Barbosa da Costa

Revisão
Prof. Dr. Klilton Barbosa da Costa

Projeto Gráfico e Capa
Eduardo de Castro Lacerda

Imagem da Capa
Google Imagens

A exatidão das informações, os conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Ficha Catalográfica elaborada pela Editora da Universidade Federal do Amazonas

Ethos & Episteme: Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB, Ano XII, Volume XXIV.
— Manaus: FSDB, 2017 —

64 v. ; 29 cm

Semestral

ISSN 1809-0400

1 Educação 2 Ciências Sociais 3 Humanas – Periódicos

Faculdade Salesiana Dom Bosco
Unidade Centro: Av. Epaminondas, 57 – Cep: 69010-090
Unidade Leste: Av. Cosme Ferreira, 5122 – Zumbi dos Palmares – Cep: 69083-000
Manaus – AM
Fones: (0xx) (92) 2125-4690 / 3131-4100
Site: www.fsdb.edu.br
E-mail: ethosfsdb@gmail.com

SUMÁRIO

EDITORIAL 9

ARTIGOS 11

O OLHAR DO PROFESSOR PARA OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 13
Elisandra Maria dos Santos Gomes, Waldiléia do Socorro Pereira

O MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA-FORMAÇÃO DOCENTE 27
Saulo Vieira Cavalcante da Silva, Maria Lúcia Elena de Oliveira

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 41
Verônica Pereira Santos, Klilton Barbosa da Costa

EDITORIAL

É com satisfação que disponibilizamos aos acadêmicos da FDSB e a todos os leitores interessados em conhecimentos relacionados as questões das Ciências Humanas e Sociais, o volume XXIV da Revista *Ethos & Episteme*, a Revista Eletrônica da Faculdade Salesiana Dom Bosco.

Nesta edição, a *Ethos & Episteme* apresenta três artigos relevantes que permitem conhecimentos e reflexões acerca de discussões educacionais relacionadas a procedimentos metodológicos e formação docente.

O primeiro artigo *O Olhar do Professor para os Processos Avaliativos na Educação Infantil*, os autores, Elisandra Maria dos Santos Gomes e Waldiléia do Socorro Pereira apresentam ao leitor uma reflexão sobre os procedimentos avaliativos no processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil. As autoras consideram a necessidade de se construir práticas e concepções de avaliações diferenciadas para etapa da Educação Infantil com foco na ludicidade, permitindo a formação da autonomia da criança.

O segundo artigo intitulado *O Método do Materialismo Histórico-dialético e suas Implicações na Pesquisa-formação Docente* dos autores Saulo Vieira Cavalcante da Silva e Maria Lúcia Elena de Oliveira, propõe uma análise das implicações do método do materialismo histórico-dialético na pesquisa-formação de professores, visto que considera-se a realidade a partir do processo histórico social das práticas educativas, destacando os estudos abstratos realizados na universidade, às experiências dos autores adquiridas enquanto Pedagogos e formadores de professores da Educação Básica.

O terceiro artigo, apresenta o título *A Música como Recurso Pedagógico na Educação Infantil*, escrito por Verônica Pereira Santos e Klilton Barbosa da Costa, apresenta a importância da música no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Por meio da música é possível desenvolver alguns aspectos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, como a expressão corporal, a linguagem oral e a socialização.

Desejamos a todos os leitores um proveitoso estudo, que os artigos possam contribuir para o enriquecimento profissional e que as problemáticas abordadas suscitem novas pesquisas.

Profa. MSc. Maria Roseane Gonçalves de Menezes
Diretora Acadêmica da FSDB

Σthϕs & Σpisteϕe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO XII, VOLUME XXIV – JULHO – DEZEMBRO 2017

ARTIGOS

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO XII, VOLUME XXIV – JULHO – DEZEMBRO 2017

O OLHAR DO PROFESSOR PARA OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisandra Maria dos Santos Gomes[1] Waldiléia do Socorro Pereira[2]

Recebido em: 14/03/2017; **Aceito em**: 18/12/2017.

RESUMO

O presente artigo apresenta tópicos resultantes da pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus, cujo objetivo foi avaliar os métodos utilizados pelos professores e quais as dificuldades enfrentadas no processo de avaliação na etapa da Educação Infantil, discutindo os processos de ensino e aprendizagem no sentido de compreender as concepções dos professores no cotidiano do processo de avaliação. A intenção foi refletir sobre os procedimentos do ato avaliativo para além das diferentes metodologias utilizadas na Educação Infantil e as possíveis formas procedimentais avaliativas como a forma "diagnostica", "formativa" e "somativa". Discutimos a avaliação e os métodos procedimentais utilizados pelos professores no âmbito da Educação Infantil a partir da sua prática pedagógica. Os resultados foram obtidos por meio de cronograma de ações que incluiu leituras embasadas por autores da área, observação em campo e de questionário aberto aplicado aos professores que atuam na educação infantil. Diante da análise dos resultados da pesquisa considera-se que é preciso construir práticas e concepções de avaliações diferenciadas para etapa da Educação Infantil de modo que contemple a participação e o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, e que, o tempo e o espaço da Educação Infantil possam ser permeados pela ludicidade, pela vivencia de múltiplas linguagens, experiências e ainda, pela existência de situações que favoreçam a formação da autonomia de cada criança nessa etapa.

Palavras-chave: Educação Infantil, avaliação, processos formativos.

1 Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco/Unidade Leste. E-mail: elisandragsantos@hotmail.com. Fone: 3131-4100. Avenida Cosme Ferreira, 5122, Zumbi, Manaus, Amazonas, BRASIL, CEP: 69.083-000.
2 Professora do Curso de Pedagogia Faculdade Salesiana Dom Bosco/ Unidade Leste. E-mail: labanga_manaus@hotmail.com. Fone: 3131-4100. Avenida Cosme Ferreira, 5122, Zumbi, Manaus, Amazonas, BRASIL, CEP: 69.083-000.

ABSTRACT

This article presents topics resulting from the research conducted in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) from Manaus, whose objective was to evaluate the methods used by teachers and what the difficulties in the assessment process in early childhood education. Furthermore, discuss the teaching and learning processes of students of early childhood education and understand the concepts of teachers in the evaluation of daily life in early childhood education. We reflect on the evaluation procedures act beyond the different methodologies used in kindergarten and possible procedural evaluative ways to form "diagnoses", "formative" and "summative". We emphasize on the evaluation and procedural methods used by teachers as part of early childhood education from their practice. The results were obtained through actions schedule that included readings informed by the study authors, field observation and open questionnaire applied to teachers who work in early childhood education. Given the analysis of the survey results conclude that it is necessary to build practices and conceptions of different ratings in kindergarten so that envisage the participation and involvement of all subjects involved in the educational process, and that the time and space of Early Childhood Education to be pervaded by the playfulness, the experiences of multiple languages, experiences, and also the existence of conditions that favor the formation of the autonomy of each child at this stage.

Keywords: Child education, evaluation, formative processes.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz resultado de pesquisa realizada no curso de Pedagogia na Faculdade Salesiana Dom Bosco, a mesma objetivou a avaliação dos métodos utilizados pelos professores e quais as dificuldades enfrentadas no processo de avaliação na Educação Infantil. Evidenciamos a importância do processo avaliativo com suas diversas expressões na etapa da Educação Infantil. O tema definido foi "O Olhar do Professor para os Processos Avaliativos na Educação Infantil".

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI observando-se quais instrumentos metodológicos poderiam contribuir para as práticas avaliativas, quais os já existentes e aplicados na escola, assim como, por meio de diálogos com a participação da gestora do CMEI, da pedagoga e das professoras, houve uma abertura com conversa informal na qual fomos refletindo sobre a prática avaliativa e sua importância no ato de avaliar. Nesse sentido, houve uma troca de conhecimentos pedagógicos entre a equipe pedagógica e o próprio pesquisador. Nossa hipótese pressupunha que alguns professores atuantes na etapa da Educação Infantil, em escolas públicas, enfrentam dificuldades com relação à metodologia adequada para avaliar nessa etapa do ensino. Outro fato identificado foi que a carência dos recursos necessários para a execução das avaliações desejadas e, ainda, o entendimento do próprio processo avaliativo nessa etapa, que é diferenciado das demais etapas de ensino.

Diante de tais fatos, desejávamos objetivamente, discutir quais as dificuldades que os professores vêm enfrentando na utilização dos métodos perante o momento do ato

avaliativo e quais suas vantagens, quando aplicados de maneira correta em prol da aprendizagem das crianças.

A importância da pesquisa se reflete em ressaltar que toda ação avaliativa traz suas contribuições ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e do próprio professor, tendo em vista que por meio da avaliação, ocorre a possibilidade de diagnosticar a necessidade de intervenção ou mudanças no processo avaliativo e no trabalho do professor como um todo. Entende-se que cada momento da vivencia do aluno, seja no ambiente escolar ou no espaço de interação social, nos mostram e nos ensinam de diversos modos que devem existir diferentes maneiras de lidar com as situações no cotidiano escolar. Desse modo, nos leva a refletir sobre as ações e buscar compreender quais os métodos e procedimentos adequados que correspondem a esses momentos e aos gestos singelos que cada criança manifesta.

Metodologicamente, este trabalho adotou o tipo de pesquisa com base na abordagem qualitativa com aplicação de questionário aberto para os professores, de modo que pudéssemos identificar suas concepções sobre avaliação, e ao mesmo tempo por meio da observação em sala de aula, identificar as reais necessidades de melhorias e dificuldades para contribuir no trabalho pedagógico.

1.1 Conceituando Educação Infantil

O termo Educação Infantil se refere a uma etapa da educação básica que atende crianças de 0 a 3 anos de idade nas Creches e, 4 a 5 anos de idade nos Centros de Educação Infantil. Essa etapa se destina ao processo inicial de socialização das crianças na escola que vai até os cinco anos de idade. Trata-se de um direito humano e social de todas as crianças sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. É claramente salientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) que a educação básica deve ser oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos e que se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n°. 9394/06, a Educação Infantil ganha um espaço definido na lei (seção II, Art. 29 e 30), passando a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Permanece a ênfase num trabalho de cooperação entre a família, a comunidade e o estado. O Artigo 29 da LDBN 9394/96 assume a educação da criança como complementar a ação da família. Isso implica dizer que a Educação Infantil não substitui a ação da família no desenvolvimento educacional da criança, mas vem complementar essa educação. Logo, a educação das crianças se faz na família e pode ocorrer, simultaneamente, em unidades educativas**.**

1.2 Conceituando Avaliação Educacional

A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor. Trata-se de um elemento muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que se consegue fazer uma análise dos conteúdos tratados num dado capítulo ou unidade temática, no caso da Educação Infantil, é por meio de ação específica que se pode avaliar o avanço cognitivo do aluno.

A avaliação expressa o nível do trabalho do professor e o nível de aquisição de aprendizagem do aluno, por isso a sua realização não deve, apenas, culminar com atribuição de notas aos alunos, mas deve ser utilizada como um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos. Esta, porém, determina o grau da assimilação dos conceitos e das técnicas/normas, ajuda o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho e, aos alunos, a desenvolverem a autoconfiança na aprendizagem.

Para Sant'Anna (1998, p. 29 e 30):

> Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas, sim, o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático. As mensurações, apenas proporcionam dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa e quantitativa. Segundo Libâneo (1994, p. 195) "A avaliação, assim cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar".

Diante desta colocação, é pertinente afirmar que a avaliação é um elemento permanente do trabalho do professor, levando-o a refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno, quanto do seu fazer como professor, gerando mudanças significativas pautadas numa perspectiva transformadora.

1.3 Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Avaliar é um instrumento imprescindível para o professor alcançar seus objetivos de transmitir conhecimentos, oferecendo alternativas de diversificar o método de avaliação. Para Hoffmann (2000, p. 48) "a avaliação em Educação Infantil precisa resgatar, urgentemente, o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica". É importante a permanência do professor no acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de aprendizagem, pois o mesmo torna-se contínuo e cabe ao professor auxiliar nesse processo. Segundo Hoffmann (2000), é necessário que o professor seja coerente com essa dinâmica processual do desenvolvimento da criança, acompanhando as ações da mesma e confiando em sua evolução de comportamento e pensamento, pois, se acredita que o papel do professor é buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança constrói, ao longo de suas descobertas.

Desta forma, é necessário que a ação avaliativa venha ser feita com objetividade, sendo um processo de colher informações confiáveis, com o objetivo de, cuidadosamente,

formar um juízo de valor sobre o que foi avaliado. Contudo, a avaliação é estimada como um instrumento em constantes mudanças processuais, onde os educadores acompanham diariamente o desempenho das crianças, que perpassa por essa etapa da educação básica. Lembrando que esse exercício de avaliação não tem somente o objetivo de verificar o rendimento escolar da criança, mas também, é de acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos, tais como: cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

A avaliação é uma etapa do estudo bastante complexa, principalmente para a turma de Educação Infantil, onde as crianças estão iniciando o mundo escolar repleto de curiosidade, imaginação e descoberta.

Portanto, a prática avaliativa serve como auxílio ao educador no diagnóstico de aprendizagem e desempenho do aluno, favorecendo uma reflexão do resultado diante das atividades aplicadas, dentro de sala de aula, com intuito de analisar se os objetivos foram ou não alcançados. No entanto, compreende que a avaliação na Educação Infantil, trata-se de um longo processo que se inicia com observação apurada de dados e situações do cotidiano infantil e não se reduz a notas pontuais quantitativas, mas trata-se de um processo muito mais qualitativo.

Para Carneiro (2010), a avaliação na Educação Infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e, por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

Portanto, é notável a necessidade de haver coerência entre a avaliação e as finalidades dessa etapa da Educação Infantil, priorizando o processo de desenvolvimento das crianças, e viabilidade, ao professor, para o envolvimento com o processo de desenvolvimento do educando. O professor deve diversificar seus métodos de avaliação para atingir todas as peculiaridades de seus alunos. Daí, a importância de se renovar os métodos de aplicar a avaliação na Educação Infantil, propondo um olhar complacente perante esse momento que se torna a arte de avaliar, conduzindo este ato a tornar-se mais prazeroso para as crianças.

1.4 Tipos de instrumentos e estratégias de avaliaçao utilizadas na escola de Educação Infantil

Assim, Barbosa e Horn (2004, p. 17) destaca que:

> Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem o que sabem fazer, as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor.

Mediante a este pensamento, é necessário saber escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. O ato de avaliar, na Educação Infantil, demanda uma série de elementos de apoio que colaboram para que o professor possa apurar como a criança está em suas múltiplas formas de ser, pensar, agir e expressar. Assim possibilitará conhecer melhor a criança para auxiliar no seu processo

de desenvolvimento. Contudo, observar e compreender o dinamismo presente no desenvolvimento infantil é fundamental redimensionar o fazer pedagógico.

É de total relevância lembrar que com a implementação da nova LDBEN 9394/96 muitos caminhos foram abertos em relação à aplicabilidade e contextualização dos processos avaliativos, diversificando modelos de avaliação que passaram ser aceitos nas escolas trazendo também novas perspectivas a esse aspecto da educação formal.

Na Educação Infantil, ainda há momentos em que o professor encontra-se em dificuldades em realizar a avaliação da criança no seu processo de aprendizagem, talvez seja em parte devido a ausência desse conteúdo especifico em sua formação inicial, com isso, esse profissional da educação precisa buscar meios que possibilitem uma melhor análise do desenvolvimento da criança, por meio de diferentes tipos de experiências vivenciadas na sua própria prática. Para que isso aconteça, é necessário que o professor adote alguns instrumentos enriquecedores para realizar diversos tipos de avaliação, tais como: a observação, o relatório e o portfólio. No próximo ponto estaremos esclarecendo conceitualmente esses modelos de avaliação.

1.5 Ação avaliativa por meio da observação

Avaliar por meio do ato observatório é uma das formas mais eficazes de se aproximar da criança na Educação Infantil, permitindo coletar informações preciosas sem prejudicar a rotina da sala de aula. O professor, por sua vez, deve registrar as observações coletadas diretamente no diário que é um dos elementos bastante usado e que possibilita ao professor exercitar sua capacidade para decidir sobre a melhor forma de intervir.

Considerando que a observação realizada pelo educador pode também ser coletada perante o tempo destinado a brincadeiras, oferecendo a ele uma rica fonte de informações acerca da progressão do desenvolvimento da criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) defendem no Artigo 10. III – a continuidade dos processos de aprendizagens, por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), afirma que as crianças precisam exercer sua capacidade de criar e é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998, p. 26).

Cabe ao professor criar condições para que o aluno desenvolva sua personalidade e, não somente, adquirir conhecimentos, assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. Contudo, o método de observação é uma técnica que favorece ao professor informações preciosas a respeito de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, além da formação de personalidade.

São vários os recursos preparados e utilizados pelos professores, sendo que, para realizar este método, é interessante que sejam tomadas as seguintes providências:

- Utilizar o método observatório como instrumento de conhecer melhor o aluno;
- Fazer acompanhamento da evolução de aprendizagem adquirida;
- Sempre que possível, basear as avaliações em várias observações;

As técnicas e os instrumentos são usados como meios de chegar aos resultados que apresente certa confiabilidade sendo precioso, objetivo e coerente com as suas funções. Em razão disto, os profissionais devem estar conscientes das limitações dos instrumentos empregados na avaliação e não considerar os resultados como absolutos, mas sujeitos a reconsiderações.

1.6 Ação avaliativa por meio do relatório

Quanto aos relatórios são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações, sendo uma estratégia para conservar a observação e também um meio para refinar esse olhar observador permitindo um conhecimento mais aprofundado direcionado as crianças, em suas experiências vivenciadas a cada dia, sua progressão na aprendizagem e aos aspectos do seu meio relacional.

Para Barbosa e Horn (2004), os relatórios são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, anotando as situações, as experiências e os diversos aspectos da caminhada do grupo, dos alunos individualmente e de seus progressos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo.

Portanto, entende-se que os relatórios são instrumentos que revelam detalhadamente os avanços diários do desenvolvimento do educando no processo de construção do conhecimento.

Jussara Hoffmann (2000, p. 106) aponta:

> Os relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos alunos, bem relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, as sugestões de cooperação entre todos que participam do processo.

Diante do exposto, relatórios de avaliação devem constitui-se na síntese organizadora do processo vivido pelo educador e pelos alunos, o educador deve se colocar como agente e sujeito de sua prática num processo de reconstrução do conhecimento, convergindo a uma reflexão em que se poderá estabelecer a comparação entre aquilo que foi alcançado pela criança e aquilo que se pretende que ela atinja.

1.7 Ação avaliativa por meio do portfólio

Outra forma interessante de se aplicar avaliação é por meio da construção de portfólio empregado para organizar os materiais produzidos em diferentes momentos de vivência das crianças na escola, caracterizando um acúmulo de pequenas tarefas realizadas pelas crianças. Representa um instrumento pedagógico que nos auxilia na construção de novos conhecimentos, permitindo a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Villas Boas (2004, p. 38) "em educação, o portfólio é uma coleção das produções do aluno, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É uma organização construída pelo aluno e pelo professor, para que, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso".

Concordando com a concepção de Villas Boas (2004), o portfólio pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada dos trabalhos produzidos pelas crianças, ao

longo de um determinado período do tempo, de forma a poder proporcionar uma visão ampliada e detalhada das aprendizagens adquiridas, valorizando sua reflexão sobre estas aprendizagens, bem como, dos diferentes componentes do vosso desenvolvimento cognitivo e, também afetivo. Reflete a identidade de cada aluno e de cada professor em cada contexto estudado, enquanto construtores de conhecimento e desenvolvimento, auxiliando-os no aprofundamento dos conteúdos estudados. O uso deste elemento dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição, treino e desenvolvimento de competências. O mesmo nos permite detectar dificuldades para se agir em tempo útil, ajudando os alunos, a melhorar.

Esse instrumento deve ser constituído por anotações sobre o desenvolvimento das crianças, sendo que estas anotações devem conter argumentos e evidências que caracterizem a aprendizagem, além disso, possibilita a criança a interagir com o professor de forma gradativa. É importante salientar que os portfólios estejam ao alcance das crianças, permitindo as mesmas a liberdade de acesso a esse instrumento avaliativo e pedagógico.

Os professores que adotam este instrumento, como uma prática avaliativa, conseguem ter uma visão mais abrangente do desenvolvimento de seus alunos, avaliando-os de forma passiva e integrada. No entanto, cabe ao educador observar se as crianças estão evoluindo em um bom ritmo, se essa evolução ocorre de maneira suficientemente equilibrada e se elas estão superando as dificuldades que, inevitavelmente, vão apresentando.

1.8 As diferentes formas de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

Diante do que já foi destacado como possíveis instrumentos avaliativos que contribuirão para o registro do ensino e da aprendizagem, pode-se também fazer uso das diferentes formas de avaliar, em consonância, a uma avaliação qualificada. Portanto, temos a diagnóstica, formativa e a somativa.

Segundo Sant'ana (1995) a *avaliação diagnóstica* tem dois objetivos básicos: identificar as competências da criança e adequá-la num grupo ou nível de aprendizagem, ou seja, ela avaliará como pré-requisitos do nível de conhecimento da criança em relação aos conteúdos ministrados. Com base na observação feita por Sant'ana (1995), a avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimento e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Logo, podemos afirma que, é importante que o professor faça um levantamento prévio daquilo que seus alunos sabem, para que tenha parâmetros de como estruturar suas ações pedagógicas e definir as etapas do processo de ensino. Vale ressaltar que mais importante do que se preocupar com o conteúdo a ser dado, é o fato de o professor fazer a avaliação diagnóstica inicial e, assim, estabelecer os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem alcançados.

Posteriormente, é aplicada a *avaliação formativa*, compreendendo os diversos caminhos da formação da criança, bem como, servirá de modelo ou espelho para prática pedagógica do professor. Avaliar, formativamente, é entender que cada criança possui seu ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si. Por meio da avaliação formativa, e possível observar os avanços e as dificuldades que irá se manifestando ao longo do processo educacional, e assim, permitir tomar providências para trabalhar as dificuldades.

Assim, Villas Boas (2004, p. 39) afirma que:

> A avaliação formativa é a que engloba toda as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico. *Feedback* é o elemento-chave na avaliação formativa. Diz respeito à informação, ao próprio aluno, a qual bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho.

Com esse tipo de avaliação, é possível ter os subsídios para a busca de informações para solução de problemas e dificuldades surgidas durante o trabalho com o aluno, tem capacidade em gerar com rapidez informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. A mesma considera que o aluno aprende ao longo do processo que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa.

Avaliar, numa ótica formativa, não é apenas avaliar em um momento, mas é uma ação que deve ser feita no dia-a-dia no âmbito escolar, diante das atividades propostas pelo professor, onde o professor acompanhe o aluno em seu desenvolvimento, conhecendo tanto os avanços, quanto os limites no processo de aprendizagem.

A terceira forma de avaliação é a *avaliação somativa* que acontece normalmente no término do ano letivo, fazendo um balanço somatório de todas as atividades realizadas com relação ao nível de aprendizagem. Conforme as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (1996) no Art. 24 V – estabelece afirmando que "a avaliação contínua e acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Portanto, assim devemos verificar o que o aluno, efetivamente, aprendeu e atribuir conceitos ou notas.

Essas três maneiras de avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo ensino-aprendizagem.

2. REFLETINDO O COTIDIANO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

A temática *avaliação* vem ocupando uma posição de destaque no âmbito educacional e foi nesse sentido que a pesquisa de campo sinalizou aspectos interessantes que foram discutidos para a contribuição do fazer pedagógico. Contudo, para compreender e refletir sobre avaliação e os métodos procedimentais praticados em sala de aula, foi realizado como primeiro contato um diálogo informal com os sujeitos da pesquisa, contando com a participação da gestora e Pedagoga do CMEI.

Seguindo orientações de Marconi e Lakatos (1999) utilizamos ferramentas adequadas para todo prosseguimento da pesquisa, posteriormente foi aplicado um questionário aberto para as cinco professoras de Educação Infantil que identificaremos no texto como profissional **A, B, C, D** e **E** para manter suas identidades em sigilo, de acordo com a ética na pesquisa.

O questionário foi minuciosamente definido, a fim de alcançar os resultados desejados, tendo em vista que a coleta da pesquisa nos mostra o olhar desses profissionais da educação com relação ao ato avaliativo e sua importância nesse ciclo de desenvolvimento humano das crianças. Um aspecto a ser destacado, já como resultado da pesquisa, é que o questionário ao ser aplicado permitiu as professoras revisar suas práticas e, consequentemente, serem geradas novas diretrizes para que a avaliação viesse ser implementada de maneira mais eficaz, contribuindo para a real aprendizagem dos alunos.

Foram elaboradas seis questões e suas respectivas respostas constam das informações a seguir:

1) **De que maneira você desenvolve o processo avaliativo em sala de aula? Que tipo de avaliação você tem adequado à sua turma?**

1. Profissional **A**: professora pós-graduada e atuante no público infantil há dez anos desenvolve o processo avaliativo diariamente, tanto individual, quanto coletivo, propondo que as crianças interagem e partilhe os conhecimentos;
2. Profissional **B**: graduada em Pedagogia, atuante como professora na Educação Infantil há três anos, motivada em prol de contribuir na educação das crianças, realiza o desenvolvimento do processo avaliativo por meio da observação;
3. Profissional **C**: também formada em nível superior, com oito anos de experiência se propondo a formar cidadãos do bem. Alega que o processo avaliativo se faz das experiências desenvolvidas em sala de referência, pois, cada criança absorve o conhecimento dado e transparece as suas experiências em ações diárias dentro do âmbito escolar;
4. Profissional **D**: pós-graduada em Educação Infantil, atuando há seis anos na escola. Informa-nos que, na maioria das vezes, o processo avaliativo é realizado de forma coletiva, considerando-se toda a realidade e cultura de cada criança;
5. Profissional **E**: pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e institucional, há dois anos atuando na Educação Infantil; alega que nessa etapa destinada ao público infantil é realizado um registro e avaliação em processo contínuo, sendo que a observação nos permite aplicar ações que contribuam para coletar informações peculiares em cada criança.

2) **Quais as estratégias metodológicas e avaliativas que você utiliza para o progresso da aprendizagem dos seus alunos**?

As profissionais **A**, **B** e **D** justificam que utilizam os jogos lúdicos (boliche numérico, brincando de achar letras, figuras iguais & palavras diferentes, jogo da memória, bingos), pois são formas de ensinar brincando, desenvolvendo o aprendizado, gradativamente, sem acumulação de informações, construindo novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade, colocando a criança em posição de pensar por si mesma.

As profissionais **C** e **E** alegam que costumam usar e diversificar suas estratégias, acreditando ser uma forma de chamar atenção e aflorar a curiosidade das crianças, tornando as aulas prazerosas e divertidas. Elas fazem uso de livros de literatura infantil, leitura de imagem, que estimule a apreciação de artes visuais, desenvolvendo o imaginário, fazendo a construção do portfólio de cada criança e, também, trabalham com a música, pois ela

faz parte de vários momentos da rotina da escola, tais como: a hora do lanche, das brincadeiras e do momento da entrada na sala; cantando, a música propicia harmonia entre a turma e e nos possibilita ensinarmos conceitos básicos do cotidiano.

3) **Como você avalia o processo de aprendizagem dos seus alunos**?

As profissionais **A** e **B** acreditam que avaliar o processo de aprendizagem da criança é um trabalho diário, pois a criança está em uma etapa de desenvolvimento constante e o acompanhamento é essencial nessa trajetória, registrando cada progresso alcançado pelas crianças. O momento destinado aos jogos e as brincadeiras é ideal para que possa perceber a progressão de cada criança, pois, nesse momento, interagem entre si, partilham o mesmo espaço e conhecimentos adquiridos.

A profissional **B** acrescenta que é fundamental o auxílio dos pais no acompanhamento das atividades enviadas para casa.

As profissionais **C**, **D** e **E**, justificam afirmando que, dependendo de cada criança, o processo pode ser rápido ou lento, sendo preciso ter um olhar ampliado e buscar os mecanismos necessários para facilitar o aprendizado de cada criança e, a partir das experiências adquiridas e desenvolvidas em classe, no que já realizam com sucesso e autonomia.

4) **Você realiza avaliação coletiva entre seus alunos? De que forma acontece?**

As profissionais **A**, **B**, **C**, **D** e **E** afirmaram que fazem uso da avaliação coletiva, pois por meio destas (brincadeiras e jogos) ocorre a interação das crianças o que é de suma importância para o seu desenvolvimento tanto social, afetivo, quanto cognitivo. Também salientaram a importância significativa da *roda de conversa*, sendo um momento da manifestação espontânea da criança, representando um diálogo informal, porém, fundamental para colher informações referentes ao aprendizado das mesmas.

5) **Diante da realidade vivenciada, quais as dificuldades que você (professor) encontra para realizar a avaliação na Educação Infantil**?

1. Profissional **A**: justifica que a maior dificuldade encontrada é a ausência das crianças na escola, pois o número de ausências na frequência é prejudicial ao aprendizado das mesmas, visto que, a cada dia que deixa de comparecer a escola é um dia que deixou de desenvolver seu processo de armazenamento de novos conhecimentos.
2. Profissional **B**: **c**oncorda com a justificativa da profissional **A**, ressaltando que a ausência da criança na sala de referência é uma perca ou atraso no seu processo de desenvolvimento.
3. Profissionais **C**, **D** e **E**, também concordam, porém, acrescentam a falta da participação e o comprometimento da família no acompanhamento escolar da criança e outra dificuldade pertinente é a deficiência do material didático existente na escola.

6) **Qual a concepção da prática avaliativa prevista no projeto pedagógico da sua escola**?

Todos os professores alegaram que a concepção da prática avaliativa da escola é prevista no projeto pedagógico como processo de construção do conhecimento de cada criança e que a interação com o meio é realizada, oportunizando as mesmas, contato com o mundo que as cerca e que estão descobrindo, gradativamente, na família e no espaço institucional escolar.

Podemos destacar alguns aspectos, tais como: Das cinco professoras questionadas, duas destacaram a avaliação como sendo individual e, três, de forma coletiva. Na II questão, três professoras alegaram que na metodologia empregada de jogos lúdicos, duas acrescentaram que diversificam suas estratégias, a fim de propiciar momentos mais prazerosos às crianças.

Na III questão, cinco professoras afirmaram que avaliam o processo de aprendizagem dos seus alunos por meio das experiências adquiridas e desenvolvidas em classe e uma das professoras relata a importância do auxílio da família.

Na IV questão, todas afirmaram que fazem uso da avaliação coletiva, pois, por meio das brincadeiras e jogos há interação das crianças e é de suma importância para o seu desenvolvimento, tanto social, afetivo, quanto cognitivo.

Na V questão, cinco professoras justificaram contextualizando a deficiência do material didático existente na escola e três destacaram a falta de comprometimento e ausência da família no acompanhamento escolar da criança, acrescentando ainda, que a evasão escolar seja a maior dificuldade. Por fim, na VI questão, todas as professoras alegaram que a concepção da prática avaliativa da escola é prevista no projeto pedagógico, como processo de construção do conhecimento de cada criança, e que a interação com o meio é realizada oportunizando as mesmas quando tem contato com o mundo que as cerca e que estão descobrindo, gradativamente na família e no espaço institucional da escola.

Podemos considerar que existe nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) um encontro entre a teoria e a prática no fazer pedagógico das professoras onde as mesmas confirmam a preocupação apresentada por Villas Boas (2004) e Sant'ana (1995) em relação aos processos avaliativos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado é possível considerar que o processo de avaliação na Educação Infantil, trata-se de um longo caminho que é realizado progressivamente, por meio das experiências vivenciadas, dos objetivos planejados e das ações realizadas, se caracterizando como estado processual e contínuo permanente de ação-reflexão-ação. Tal processo, sempre envolvendo todos os sujeitos, sendo também de modo diagnóstico, respeitando o processo de construção de conhecimento da criança considerando o acúmulo de conhecimentos já existentes e suas experiências.

Portanto, o processo avaliativo deve ser sempre permeado por reflexões sobre e para a ação, contribuindo para que o professor se torne cada vez mais capaz de simplificar e, ao mesmo tempo, enriquecer o ensino. Foi significante para todos os envolvidos na pesquisa trabalhar esse tema, visto que trouxe um novo olhar mais atencioso para se diversificar o campo metodológico. Os professores envolvidos na pesquisa puderam refletir e acrescentar conhecimentos teóricos em sua prática de realização das atividades avaliativas. Desse modo cumprimos o objetivo proposto que foi de observar o olhar do

professor para os processos avaliativos na etapa da Educação Infantil, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, a pesquisa aqui apresentada não se encerra em ideias fixas, mas pretende deixar espaço para que outros também venham a refletir sobre esse tema e, de alguma forma, oferecermos conhecimentos que estimulem professores e alunos a participar integralmente e ativamente do processo de construção do conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria e Educação Fundamental, Lei nº. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO XII, VOLUME XXIV – JULHO – DEZEMBRO 2017

O MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA-FORMAÇÃO DOCENTE

Saulo Vieira Cavalcante da Silva I[1]
Maria Lúcia Elena de Oliveira[2]

Recebido em: 21/07/2017; **Aceito em**: 20/12/2017.

RESUMO

Este artigo analisa as implicações do *Materialismo Histórico-Dialético* na pesquisa-formação de professores, a partir de reflexões estabelecidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, considerando diversas experiências relatadas pelo grupo de alunos e diante das atuais discussões acerca da formação de professores, sua relação com a pesquisa, escola e universidade. Durante o texto, apresenta-se a forma que o *Materialismo Histórico-Dialético* vem sendo entendido em tempos de crise política e as consequências educacionais. Revela que a singularidade do objeto não ocorre, apenas, na primeira visão sobre o objeto, mas pode ser revisitado em um novo contato, e transforma-se, ao mesmo tempo em que se alcança a concretude da realidade. O texto também verifica os possíveis desafios e possibilidades acerca da pesquisa-formação de professores da educação básica, utilizando como princípio norteador o método marxista. E, conclui, que posições ideologicamente atadas ao pensamento liberal, não contribuem para uma aprendizagem significativa na profissão, a partir da realidade que as conjunturas sociais e econômicas são concebidas. É preciso, a apropriação de um método capaz de provocar novas aprendizagens e por meio delas criar resistências às diversas formas de manipulação, utilizando-se do conhecimento construído como forma de transformação social.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-dialético, pesquisa-formação, educação.

1 Pedagogo, Mestre em Educação, Professor da Faculdade Salesiana Dom Bosco–Manaus/AM; Gestor Escolar da Casa Mamãe Margarida. Endereço: Rua Papagaio, nº. 222, Condomínio Residencial Vila dos Pássaros, Tarumã. Fone: (92) 99334-5041. E-mail: saulocmm@hotmail.com

2 Pedagoga, Especialista em Coordenação Pedagógica, Coordenadora Escolar da Casa Mamãe Margarida. Rua Papagaio, nº. 222, Condomínio Residencial Vila dos Pássaros, Tarumã. Fone: (92) 99196-5842. E-mail: celena.saulo@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza las implicaciones del *Materialismo Histórico-Dialéctico* en la investigación-formación de profesores a partir de reflexiones establecidas en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Amazonas, considerando diversas experiencias relatadas por el grupo de alumnos y ante las actuales discusiones acerca de la formación De profesores, su relación con la investigación, la escuela y la universidad. Durante el texto se presenta la forma en que el *Materialismo Histórico-Dialéctico* ha sido entendido en tiempos de crisis política y las consecuencias educativas. Se revela que la singularidad del objeto no ocurre sólo en la primera visión sobre el objeto, pero puede ser revisitado en un nuevo contacto, y se transforma al mismo tiempo que se alcanza la concreción de la realidad. El texto también verifica los posibles desafíos y posibilidades acerca de la investigación-formación de profesores de la educación básica utilizando como principio orientador el método marxista. Y, concluye, que posiciones ideológicamente atadas al pensamiento liberal, no contribuyen a un aprendizaje significativo en la profesión, a partir de la realidad que las coyunturas sociales y económicas son concebidas. Es necesario, la apropiación de un método capaz de provocar nuevos aprendizajes y por medio de ellas crear resistencias a las diversas formas de manipulación, utilizando el conocimiento construido como forma de transformación social.

Palabras clave: Materialismo histórico dialéctico, formación mediante la investigación, Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este texto foi originado, a partir de estudos introdutórios realizados durante os debates da disciplina *Pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e suas implicações para a pesquisa-formação de professores*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Neste espaço-tempo, criou-se uma série de questionamentos na tentativa de dialogar sobre a construção do conhecimento humano, sua relação com a pesquisa, a responsabilidade com o conteúdo exposto e os procedimentos utilizados na investigação, indagando as opções, a função social, a relevância, a quem se destina e os significados da pesquisa em educação, especificamente aquelas que expõem os seus percalços metodológicos e apresentam as marcas da aprendizagem adquirida pelo próprio pesquisador.

Tratar da *pesquisa-formação* docente desloca de maneira processual e crítica nossas concepções em direção a formas de investigação que privilegiem a reflexão sobre a prática educativa na/com a profissão. Acredita-se que a atuação profissional, na educação, implica a função de compreender o mundo, as formas de educação, a cultura e todas e quaisquer facetas que possam, de alguma maneira, se relacionar com a atividade docente por meio dos mais variados contornos e na maior amplitude possível.

Na tentativa de alcançar tais parâmetros é que se propõe verificar as implicações do método do materialismo histórico-dialético na pesquisa-formação de professores, por acreditar que esta forma epistemológica de analisar o mundo pode responder aos questionamentos pensados. Afinal de contas, a lógica que separa sujeito e objeto, singular e universal, e reduz a complexidade das coisas, aparentemente não consegue

responder as necessidades do homem, principalmente aquelas relacionadas a pesquisa em educação. Ao mesmo tempo, também se indaga, até que ponto se pode realizar pesquisa ao optar por uma maneira tão complexa e subjetiva de envolvimento dos investigados, como é o caso dos tipos de investigações e dos procedimentos que envolvem a pesquisa-formação, sem que isso comprometa o resultado da análise e desvelamento do fenômeno.

A elaboração deste trabalho foi realizada pensando, enquanto destinatários, professores, acadêmicos e pesquisadores, que possuem como base epistemológica de seus estudos o materialismo histórico-dialético, sem intenção de construir um pensamento prepotentemente ortodoxo. Ao contrário, apresenta-se concepções conflituosas e em momento de arquitetura interdisciplinar como fruto da atual observação e análise da realidade. Nesse sentido, resguarda uma discussão sobre a pluralidade e as peculiaridades da pesquisa-formação, comprometendo-se coletivamente com o desbravamento de representações e conceitos sobre a verdade, a totalidade, a síntese e a dinâmica que envolve a pesquisa-formação docente, suas maneiras de inserção no fazer educativo, a partir de concepções ideológicas liberais e a proposta do método do materialismo histórico-dialético na/com a educação.

Não se trata de uma apresentação especulativa e *simples* da realidade, mas de um processo histórico social das práticas educativas, a partir da relação de estudos abstratos realizados na universidade, às experiências adquiridas enquanto Pedagogo e formador de professores da Educação Básica.

Nessa relação, entre o sujeito cognoscente e o profissional pragmático advindo das limitações estabelecidas com o real imediato, procurou-se evidenciar que o método em estudo é capaz de colaborar no desvelamento dos fenômenos educacionais para além de sua "pseudoconcreticidade" (PASQUALINE e MARTINS, 2015), acreditando na possibilidade de uma objetivação realizada, a partir da compreensão de uma subjetividade da essência destes mesmos fenômenos educacionais, por meio da ação docente, enquanto resultado de sua ciência, filosofia e prática.

Isso significa a realização da *práxis*, isto é, a construção teórica e material inseparável de uma atividade na qual o homem exerce sua possibilidade transformadora no mundo. A *práxis* surge, simultaneamente, acompanhada das relações singular-particular-universal, princípio exposto por Lukács (1978) como fundamental para aproximação e compreensão *genotípica* (VYGOSTSKY, 1931)[3] da existência objetiva dos fenômenos, criando as sínteses necessárias para apreensão dos objetos investigados.

A ideia da articulação pesquisa-formação, surge na tentativa de aproximar, na prática, o que deveria ser separado apenas ao nível de compreensão didática, como nas relações entre discurso e prática, escola e universidade, pensar e fazer, docente e especialista, ensino e pesquisa, dentre outras questões tão divididas em alguns momentos equivocados da atividade educativa, mas que, na verdade, deveriam ser inseparáveis, simplesmente porque cada *aparente polaridade* faz parte de um mesmo processo.

3 Para Vygotsky a concepção *fenotípica* parte da aproximação externa dos processos que é insuficiente para uma verdadeira compreensão das coisas, defende, portanto, que a concepção *genotípica*, ao procurar a origem dos fenômenos, melhor responderia as necessidades da pesquisa. Segundo Vygotsky (1931) "En efecto, si el objeto fenotípicamente fuera igual genotípicamente, es decir, si las manifestaciones externas del objeto tal como suelen verse todos los días realmente expresaran las verdaderas relaciones de las cosas, la ciencia estaría completamente de más, ya que la simple observación, la simple experiencia cotidiana, la simple anotación de los hechos sustituiría por completo el análisis científico. Todo cuanto percibiéramos directamente sería objeto de nuestro conocimiento científico" (p. 68).

Os princípios, as características, as relações, as representações subjetiva e objetiva deste procedimento de pesquisa-didático-pedagógica (a pesquisa-formação) e também as implicações do Materialismo Histórico-Dialético serão expostas, ao menos de maneira introdutória, mas também instigadora, por meio de três outras discussões: a) explicitação da necessidade e ao mesmo tempo da perseguição, cujo método marxista vem se apresentando em tempos de crise política com consequências educacionais; b) compreensão dos fenômenos por meio de uma visão plural sobre a realidade, cuja singularidade do objeto não ocorre apenas na primeira visão sobre o objeto, mas ao se alcançar a *concreticidade pensada* muda-se, automaticamente, a *singularidade quando (re)visitada*, tendo como mediadores as particularidades de cada relação; c) um reexame dos possíveis desafios e possibilidades acerca da pesquisa-formação de professores, utilizando como princípio norteador o método marxista e fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Assim sendo, procura-se instrumentalizar-se com base em um método, com a pretensão de fazer com que os educadores compreendam suas atividades em uma lógica concreta integrando o conhecimento empírico às constantes e complexas abstrações realizadas de maneira intrasubjetiva, com a consciência de que as implicações intersubjetivas, quando não refletidas, também são capazes de modificar as formas do fazer educativo para uma mera reprodução de *modelos educacionais não-críticos* (SAVIANI, 2005), impedindo a edificação de uma *consciência filosófica* (SAVIANI, 2013).

2 *AS DEMANDAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE CRISE*: A EDUCAÇÃO POR ENTRE O TERRORISMO E A SALVAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

É comum, durante os cursos de formação de professores e pesquisadores iniciantes, a exacerbada preocupação com a aplicação de regras epistemológicas que devem envolver as formas de coleta e análise das informações, sem que haja, a princípio, um estudo sobre o que a realidade é para aquela base epistemológica. Tal estudo sugere a necessidade de se averiguar "como pensar o pensamento" (NAGEL, 2015) ou de que método estamos tratando e utilizando ao construir pesquisas em educação em um momento de extremo calor das polaridades *Liberalismo* e *Marxismo*.

Essas discussões, facilmente visíveis na conjuntura política do país (mesmo que esses ideais sejam muitas vezes apresentados de maneira distorcidas) e a aparente alavancada de concepções de direita, refletem diretamente nas práticas pedagógicas, tanto da educação básica, quanto no ensino superior, por meio de uma aparente *renovação de teorias educacionais não-críticas*, mais especificamente para o aparecimento de um *novo tecnicismo*.

O tipo de educação descrita acima, se apresenta hoje, por meio das formas gerenciais de gestão, a constituição de processos pedagógicos lineares com estabelecimento de metas quantificáveis e de controle, a introdução de tecnologias como única forma de acesso a informação, baseadas em matrizes curriculares consideradas de *referência*, sustentadas por teorias de responsabilização individualistas e verificadas por avaliações externas, geralmente com assessorias privadas, sem uma preocupação com demandas formativas voltadas para o centro da comunidade, suas possibilidades criativas e seus conflitos so-

ciais, desconsiderando ainda as relações entre "indivíduo-sociedade" e "indivíduo-gênero humano" (OLIVEIRA, 2001).

Pensar sobre o Materialismo Histórico-Dialético na educação, nos dias de hoje, dentro ou não das universidades ou de seus programas *stricto sensu*, nos projetos de formação continuada dos servidores públicos ou, até mesmo, em uma roda de conversa na sala de professores, parece ser motivo de grandes embates. Lógico que o conflito intelectual é necessário e que a apresentação de contradições faz parte do processo formativo docente, contudo, o radicalismo apresentado chega ao cúmulo de associar tal método a uma *ameaça terrorista* por parte daqueles que discordam de seu pensamento e uma *salvação da humanidade* por aqueles que defendem sua causa.

A situação do trabalho educativo apresentado nas instituições públicas de ensino está ligada à elevação de médias e à adaptação às novas exigências da reestruturação empresarial, sem qualquer observação acerca da organização das práticas pedagógicas em direção de concepções sociais avançadas e participação do alunado e sua comunidade[4]. Segundo Freitas "O direito a formação ampla e contextualizada que todo ser humano é reduzido ao direito de aprender o "básico" [...] assumido ali como o domínio que é considerado "adequado" [...] não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos [...]" (2014, p. 1090).

Enxergar a educação e a função social da escola dessa maneira implica em assumir projetos curriculares que negam e silenciam produções culturais advindas dos grupos minoritários, selecionando as vozes e culturas que estarão presentes na sala de aula e reproduzindo, por meio de professores também educados por este aparelho reprodutor e segregador, uma coisificação do mundo e do ser humano por meio de formas vazias de compreensão da realidade (SANTOMÉ, 2009). Assim, a relação do homem com o objeto de conhecimento se torna responsabilidade exclusiva do indivíduo, como sendo o resultado de um sucesso ou fracasso, da aquisição de habilidades e competências e de seu esforço produtivo, utilizando-se da memorização, descrição e quantificação como procedimentos de pesquisa e formação.

No entanto, as ideias do marxismo propõem observar a realidade por meio de sua totalidade, o que pressupõe reconhecer que na estrutura social existem contradições e a contínua possibilidade de transformação do homem e do mundo. Nessa perspectiva, se reconhece a importância do homem como sujeito e se cria questionamentos em direção a compreensão, racionalização e concreticidade dos fatos, possível apenas por meio do método científico, pois revela, não somente, o conteúdo objetivo como as diversas representações por detrás do conjunto de fatos que constroem a realidade social humana (KOSIK, 1976).

> A busca metodológica para Marx, consiste exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica, para Marx, implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições (NAGEL, 2015, p. 24).

Nesse entendimento, o método do materialismo histórico-dialético exige demandas formativas direcionadas para a docência, capazes de esvaziar e distanciar *falsas realidades*

4 Faz-se tal observação, a partir da experiência enquanto servidores públicos ligados à gestão e coordenação do trabalho pedagógico, bem como, por meio do acompanhamento dos estágios supervisionados realizados nas escolas municipais de Manaus.

ou *realidades incompletas*, no sentido de descobrir a natureza da realidade social e sua unidade dialética, admitindo que a história seja um movimento contínuo de contradição e construção humana.

Essas cogitações acerca das diferentes realidades e a busca da verdade dos fatos ou de um conjunto de fatos, o que representaria a concreticidade da realidade social se adequadamente analisada e desvelada, se fazem presentes em um momento de grande preocupação por parte da sociedade que vê *sem rumo* o futuro do Brasil[5]. Para os professores das instituições públicas, essas preocupações se dividem, ora acuados na *obrigação* de defender plataformas, programas e projetos que as Secretarias de Educação tomam como *bandeira*, ou ainda, alienados por acreditarem que políticas públicas voltadas para formação de professores, com base em *competências* e suas vinculações com o individualismo liberal, realmente podem melhorar a educação do país, outrora se indignam e tentam a pequenos passos construir trabalhos formativos críticos, democráticos e dialógicos que esbarram em estruturas mais amplas da organização do trabalho pedagógico vinculados a apoios financeiros de organismos internacionais (DELUIZ, 2001; MORETTI e MOURA, 2010).

Independente das concepções e dos paradigmas que defendem, todos percebem o momento de crise que o país carrega. Arrisca-se dizer, inclusive, que as relações entre economia e educação, consequentemente, economia e constituição de pensamento e comportamento humano, bem como, as relações entre significações, representações e ações pragmáticas, ressurge com significativa expressão, e a "teoria do capital humano" parece ser renovada em uma espécie de tecnicismo do século XXI, com um visível acréscimo das discussões político-partidárias e sentimentos de ódio e preconceito de todos os tipos, cuja única pauta para discussão, dentro da formação de professores, é a conquista de competência individual (BIANCHETTI, 2001).

Dessa instabilidade, por entre as incertezas dos professores sobre o que fazer, mas com a certeza da necessidade de mudança, é que pensamos na pesquisa-formação docente, a partir de um ser humano ativo, social, histórico, considerando condições concretas e as necessidades coletivas que cercam o processo de trabalho humano.

Para que se possa discutir proposições pedagógicas e o processo formativo docente que considere como objetos de trabalho as concepções, as estratégias, os recursos, o conhecimento historicamente acumulado produzido, tanto dentro do seio acadêmico, quanto aquele constituído empiricamente, e ainda, saber que tudo isso faz parte de uma relação dialética, contraditória e coletiva, é preciso compreendermos o verdadeiro sentido da atuação docente, descortinando os fenômenos em sua processualidade e as sínteses que lhe determinam para o alcance do concreto, edificando um pensamento do que é "vir-a-ser-real de nossa atuação" (OLIVEIRA, 2001, p. 21). Afinal, dentro do método em estudo, a apropriação e produção do conhecimento se dá pela atividade, com fundamento e critério de verdade na prática, pela mediação e coletividade na análise e organização do trabalho pedagógico, abandonando, portanto, as polaridades que colocam as formas de conhecer o homem e sua relação com o mundo em *grandes e perigosas trincheiras*, construindo *inimigos* em detrimento dos diálogos. É preciso lembrar que o marxismo supera por inclusão/incorporação a lógica formal à procura do concreto.

5 Resultado do Projeto 18/34 do Núcleo de Tendências e Pesquisa espaço experiência FAMECOS/PUC-RS, realizado em setembro de 2016.

3 O MODO DE SER DA SINGULARIDADE E A IMPORTÂNCIA DA PARTICULARIDADE NA BUSCA DA CONCRETICIDADE PARA APROPRIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O desvelamento de um fenômeno não ocorre simplesmente por meio do contato empírico. Nem mesmo a *singularidade aparente*, por meio daquilo que nos é oferecido pelo mundo de maneira direta e imediata, pode ser considerada como *singularidade de fato*. O que nos é apresentado de forma direta não é a singularidade real, pois ainda não existem compreensões suficientes que nos permitam atingir a concretude do objeto em estudo, isso consequentemente, nos impede de perceber a dialética do mundo, considerando sua totalidade e os processos envolvidos.

Para Kosik (1976) *apud* Pasqualine e Martins (2015) "O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é, portanto, o ponto de chegada" (p. 364). Isso significa enxergar que a concretude é uma compreensão maior, melhor e mais complexa do que aquilo que é mostrado na singularidade. No entanto, arriscamos afirmar que, sem o entendimento da concretude, o singular não foi verdadeiramente desvelado. Sendo assim, a singularidade sofre uma transformação entre o seu contato *inicial* com o objeto e o entendimento de sua concretude, percebendo esse último como o *final* da análise. Portanto, insistimos em contradizer a ideia de que a singularidade do fenômeno é apenas a etapa inicial do processo de alcance da essência, na verdade, é *início* e *(re)início* de um processo submetido às diversas transformações de percepção e análise, em construção e reconstrução do objeto investigado.

Saviani (2013) ao tratar da mesma questão, nos diz que "[...] o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto" (p. 04). Contudo, se afirmamos anteriormente que a singularidade apresentada pelo fenômeno por meio do contato empírico não é a *singularidade de fato* e apresenta apenas uma *pseudoconcreticidade* do fenômeno, não seria contraditório afirmar que o ponto de partida é o concreto real, quando na verdade, é apenas um simulacro deste mesmo concreto?

Vistos separadamente, singularidade, a partir de um pensamento inicial (imediato) e singularidade, a partir de um pensamento *revisitado* (após a captação da realidade por meio do concreto pensado), é possível correr o risco de acreditar que a singularidade deve ser percebida apenas como obviedade, como um processo alienante e obscuro de ação direta com o objeto. Tal visão ocorre nas relações que estabelecemos com o mundo, não há dúvida disso, mas ela não se restringe a isso. Quando desvelamos a totalidade e percebemos o indivíduo na universalidade e a universalidade no indivíduo, aquele pensamento inicial se transforma e faz com que abstratamente a singularidade construída deixe de ser tão obscura, ao iniciar uma nova análise daquele mesmo fenômeno. Isto significa dizer que o concreto simulacro e o concreto real não são separáveis. Da mesma forma, singularidade e universalidade estão intimamente ligados, também são *objetos* e *processos* inseparáveis que interferem, ao mesmo tempo e do mesmo modo, na concretude (OLIVEIRA, 2001).

Não foi estabelecida uma confusão entre aquilo que seria a *síntese* com o que chamamos de *singularidade de fato*. Estar-se dizendo que a chegada na síntese refletida e concretizada, modifica os processos pelos quais pensamos o mundo, modifica o pensa-

mento sobre o objeto *quando (re)investigado*, fazendo com que a singularidade, por vezes caracterizada como o nosso contato encoberto e alienante, possa se constituir em um contato direto com a concreticidade *quando revisitada.*

Para superar a visão aparente do mundo ainda é preciso considerar as mediações que constituem e determinam esta concretude e as suas *singularidade*s (usamos o termo no plural supondo a existência de um pensamento inicial e *(re)inicial* da singularidade). Segundo Oliveira "[...] todo o processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)" (2001, p. 04). Ou seja, esta relação antagônica e complementar é viabilizada pela mediação das condições particulares entre o singular e o universal.

> Como opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem, e a contínua tensão entre singular-universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal. (PASQUALINE e MARTINS, 2015, p. 365).

Desta forma, a particularidade caracteriza e condiciona a singularidade, a partir daquilo exposto no universal, mas não no sentido de ser determinista sobre o objeto, pois singularidade e universalidade fazem parte de uma unidade. Além disso, o modo de enxergar a singularidade, como visto anteriormente, irá se modificar de acordo com a aproximação que temos com a concreticidade alcançada pela *verdade* revelada sobre o fenômeno/objeto observado.

Assim sendo, a particularidade desvenda o material oculto na aproximação com o fenômeno, apresenta características que ultrapassam a singularidade *inicial* para o entendimento das configurações histórico-sociais do tempo e do gênero humano.

A busca pela *verdade* e a construção de *novas verdades* na relação com o mundo em prol das necessidades humanas é a finalidade da pesquisa e da formação docente. No entanto, a construção do conhecimento e compreensão da realidade passa por extremos que interferem diretamente na apropriação do trabalho, identificados por Delari Junio (2015, p. 47) como "tirania da verdade absoluta" e "tirania da verdade relativa".

Para se refletir sobre a formação de professores na/com a pesquisa e com base na perspectiva do marxismo, é preciso admitir que a verdade é produzida por meio da apresentação mais próxima possível das contradições existentes historicamente na estrutura social, cujo critério de criticidade e a reflexão da realidade como ela pode *vir-a-ser* se tornam questões primordiais na busca da práxis educativa.

Apenas com o entendimento das complexas e contraditórias mediações existentes na sociedade e das relações sociais de produção que interferem diretamente na existência do homem é que se poderá lutar pela edificação da classe docente e entender as suas atribuições como uma unidade política e técnica. Acredita-se que por meio da formação com pesquisa em prol dos grupos minoritários, da classe trabalhadora, contra os preconceitos e a favor da diversidade intelectual, religiosa, étnica, de gênero e o entendimento da complexidade do mundo e suas divisões de classe, bem como, as formas de manipulação instituídas pela *nova burguesia*, só assim, a concreticidade dos fenômenos pode ser constantemente revelada em sala de aula. Consequentemente e simultaneamente, a identidade docente é descoberta pela

sociedade e pelo próprio professor ao colaborar na mediação da dialética singular-universal, ao construir caminhos de apreensão do real, de aproximações, na elaboração de um processo prático-concreto.

4 *PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO*: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA APRENDIZAGEM NA PROFISSÃO

Os sentidos atribuídos ao fazer docente estão intimamente ligados à história de vida e a formação inicial dos professores (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014), ambas marcadas por políticas educacionais excludentes, expostas em discursos de *modelos de qualidade* e ao *alcance de todos*, mas que apenas mascara a função social que a escola brasileira vem desempenhando, que é tratar a educação, a partir da lógica do mercado (FREITAS, 2014; 2016). Segundo Bissoli e Both (2016) o modo de sociedade em que vivemos pensa a educação por uma visão econômica "[...] mensurável a partir de testes e aplicação de modelos produtivistas, centrados em uma cultura da avaliação normativa, na definição de *standards* e na prescrição de um currículo que prevê aprendizagens de curto prazo" (p. 16). Diante dessa postura político-pedagógica por parte dos organismos governamentais, há também direcionamentos de resistência daqueles preocupados com a construção de possibilidades humanizadoras, críticas, democráticas e dialógicas. Destacamos as posições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como fortes expoentes dessa luta em defesa de transformações sociais advindas da construção do conhecimento e compartilhado no seio escolar.

Essas perspectivas, embasadas no Materialismo Histórico-Dialético, vêm constituindo práticas de trabalho docente e de pesquisas preocupadas com a possibilidade da unidade dessa relação, com a finalidade de estudos realizados na/com a prática, proporcionando o desenvolvimento intelectual, técnico e político dos sujeitos envolvidos e, principalmente, buscando empregar a síntese das múltiplas determinações, ou seja, a realização do percurso *do abstrato ao concreto* (PIRES, 1997).

Acredita-se que na intervenção profissional, edifica-se uma série de mediações; estas possibilitam a análise do objeto na busca de uma prática transformadora, revelando formas críticas de atuação às demandas da profissão, diferente daquelas que estamos acostumados a presenciar dentro das nossas experiências, enquanto profissional da educação básica e superior. De acordo com Longarezi e Silva (2013):

> No que tange a formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Historicamente, tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a "amostras" e, portanto, a objetos de estudo (p. 214).

É importante lembrar que, ao tratar de pesquisa-formação, está-se citando procedimentos teórico-práticos que envolvam os professores em atividades dinâmicas de formação, cuja finalidade envolve, não só, a coleta de dados, mas o desenvolvimento de saberes

por parte dos sujeitos envolvidos. No entanto, Longarezi e Silva (*idem*) nos alertam que:

> [...] esse não é o fundamento metodológico, ideológico e político de muitas pesquisas. Embora, às vezes, discursem nesse sentido, o conhecimento produzido nem sempre é revertido em melhoria da qualidade da educação e da sociedade, de forma a respeitar a igualdade e a equidade das coletividades, inclusive na sua relação com o meio (p. 216).

Essas concepções, postas pela lógica do capital, fazem com que professores, coordenadores e diretores escolares apoiem estratégias de alienação, com instituições separadas do mundo, e pesquisas que *falam sobre* a educação, ao invés de serem concebidas e desenvolvidas pela troca de saberes e ensejo de emancipação (LONGAREZI e SILVA, 2013).

Segundo Bissoli e Both (2016) a formação docente deve ser permeada pela ampliação cultural. Dessa forma, superaríamos certos otimismos ou pessimismos exagerados sobre algumas formas de enxergar a realidade. Acrescentamos, inclusive, sobre a forma de percebermos o método em questão, para além de um *terrorismo* ou *salvação*. As autoras defendem, utilizando-se da psicologia histórico-cultural, a necessidade de uma construção de processos educativos para os docentes que atuem na "zona de desenvolvimento iminente", fornecendo, portanto, uma base teórica e prática capaz de criar instrumentos e espaço-tempo para atuação na "zona de desenvolvimento iminente" dos alunos da educação básica.

É preciso que os pontos de vista dos docentes sejam considerados como ponto de partida ou, como nos exemplifica Pasqualine (2015), a partir da exposição de seu trajeto de produção da pesquisa de doutorado, a atividade de pesquisa-formação docente deve considerar a apreensão empírica inicial da realidade. Gasparin (2005), ao construir uma didática para a pedagogia histórico-crítica, exemplificando, na prática, as ideias de Saviani e com base no materialismo histórico-dialético, nos apresenta a importância de se constituir a leitura da realidade social mais ampla ao verificar a "prática social inicial do conteúdo" em uma ação de *co-laboração* entre docente e discente, tomando o caminho *da síncrese para síntese*.

Para Arroyo (2015), a educação deve ser vista como um processo intencional e político, construído de maneira coletiva dentro de um processo histórico e, por isso, seu currículo, sua pesquisa e ensino, tanto nas escolas, quanto na universidade, precisam ocupar os "latifúndios do saber" (p. 62) com o conhecimento produzido pelas classes populares e seus professores, advindos de movimentos sociais e grupos menos favorecidos.

A aproximação da pesquisa com os processos formativos dos docentes forja práticas reflexivas, desalienantes e transformadoras, que permitem o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e das instituições em que essas práticas ocorrem. Entretanto, por mais que se reconheça a pesquisa-formação como uma concepção necessária dentro do trabalho docente, ainda existem dúvidas acerca de qual seria o melhor procedimento metodológico a se adotar ao pensar na construção de pesquisas nesse formato, haja vista o significativo número de limitações na realização deste caminho.

> Vários aspectos contribuem para que esse seja um caminho muitas vezes sinuoso e instável, dentre eles destaca-se: o tipo de pesquisa desenvolvida, a disposição e o interesse dos professores em participar do processo formativo, a disponibilidade de instalações apropriadas, as necessidades da escola e dos participantes. (LONGAREZI e SILVA, 2013, p. 216).

Além disso, ainda segundo Longarezi e Silva (*ibidem*), também existem problemas de operacionalização prática que envolvem os quatro tipos de pesquisa apresentados pela autora com esse formato de pesquisa-formação (pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva) envolvendo "[...] questões de poder e de manutenção da ordem vigente, impedindo que transformações ocorram" (p. 217). Esse equívoco, entre sua concepção teórica e sua aplicação, está na forma do planejamento que costuma esquecer que entre o grupo de pesquisadores e sujeitos participantes, existem diferentes concepções teóricas e interesses individuais advindos de concepções ideológicas liberais, modificando as pesquisas que, teoricamente, deveriam estar pautadas no método do marxismo (*idem, ibidem*).

Mesmo com a apresentação dessas dificuldades, defende-se que tais empecilhos podem ser repensados e modificados e que são, inclusive, parte das contradições encontradas ao se fazer pesquisas desta natureza. Além do mais, esses equívocos ocorrem devido à falta de maior preocupação com a totalidade e engajamento político, características primordiais do materialismo histórico-dialético, método norteador da pesquisa-formação que aqui se discute. Independente dos procedimentos técnicos escolhidos, é essa opção epistemológica que provoca mobilizações intencionais, utilizando-se do conhecimento, historicamente acumulado, para pensar a educação para além do capital.

Portanto, diante destes ideais, de racionalização dos fenômenos e, tornando espontâneas as lógicas educativas institucionais, acreditamos que posições ideologicamente atadas ao pensamento liberal, nada contribuem para apropriação do trabalho educativo e para uma aprendizagem significativa na profissão. Para que tal coisa aconteça, deve-se considerar os princípios da perspectiva exposta neste texto, como mediações do processo educativo, isto é, a análise do método de Marx e suas implicações na pesquisa-formação devem ocorrer pelo reconhecimento: do sujeito como um ser social, da atividade, da sistematização, da totalidade e da dialética singular-particular-universal, haja vista que é a partir da realidade que as conjunturas sociais e econômicas são concebidas, originando o que chamamos de universal, abarcando o todo, essa universalidade influencia, novamente, os fatos singulares da vida, à realidade. É sob a égide de todas essas questões que esperamos colaborar com pesquisadores e acadêmicos que ainda procuram a apropriação de um método capaz de compreender a realidade concreta, de provocar novas aprendizagens e por meio delas criar resistências às diversas formas de manipulação, utilizando-se do conhecimento construído como forma de transformação social.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 47-68, 2015.

BIANCHETTI, G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BISSOLI, Michele de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. **Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente**. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

DELARI JUNIO, Achilles. **Questões de Método em Vygotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo; LEITE, Hilusca Alves. (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

DELUIZ, Neise. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação*: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, 27 (3), p. 13-25, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1085-1114, 2014.

_____. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação:** perdendo a ingenuidade. In: **Caderno CEDES**. Campinas, v. 36, n°. 99, p. 137-153, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2005.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. **Pesquisa-formação**: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos**. v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Coleção Perspectivas do homem, v. 33. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manuel Oriosvaldo de. **A formação docente na perspectiva histórico-cultural**: em busca da superação da competência individual. In: **Psicologia Política** v. 10. n°. 20, p. 345-361, 2010.

NAGEL, Lízia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: **V Encontro de Psicologia Social Comunitária** sobre o tema "O método Materialista histórico-dialético". ABRAPSO – núcleo Bauru. UNESP-Bauru, 16-18. 08. 2001.

PASQUALINE, Juliana Campregher. **Construção de princípios para organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor**: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. In: TULESKI,

Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

PASQUALINE, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética singular-particular-universal**: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, 362-371, São Paulo, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: **Interface** – comunicação, saúde, educação. v. 1, n.1, 1997.

SANTOMÉ, Júlio Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escógidas Tomo III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 261 f. Monografía. Comisión editorial para la edición en lengua rusa – Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Moscú, 1931.

Σthφs & Σpistεμe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO XII, VOLUME XXIV – JULHO – DEZEMBRO 2017

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verônica Pereira Santos[1] Klilton Barbosa da Costa[2]

Recebido em: 14/04/2017; **Aceito em**: 05/12/2017.

RESUMO

Percebendo a importância da música na Educação Infantil e pensando nela como um recurso pedagógico e não como um instrumento que ofereça ocupação aos alunos, este trabalho teve como objetivo identificar se a música, na Educação Infantil, pode ser um recurso pedagógico, para auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem e a escola como um espaço de transmissão de conhecimento. A metodologia empregada no trabalho foi à pesquisa qualitativa conduzida por meio de uma entrevista com duas professoras da Educação Infantil, com diferentes formações universitárias e uma atividade lúdica trabalhando os sons junto às crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade, das turmas destacadas para a pesquisa. A pesquisa indicou que a música é de suma importância para o aprendizado da criança, podendo ser utilizada pelos professores como um recurso pedagógico eficiente, fazendo com que as crianças expressem seus sentimentos, emoções, facilitando a aprendizagem e que, a escola, com toda sua gestão, tenha que propiciar este espaço de formação musical.

Palavras-chave: Música, recurso pedagógico, Educação Infantil.

RESUMEN

Al percibirse la importancia de la música en la Educación Infantil y pensar en ella como un recurso pedagógico y no solo como un instrumento que ofrezca una ocupación a los alumnos, este trabajo ha tenido como objetivo identificar si la música, en la Educación

1 Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco, Manaus-AM. E-mail: veronica.ssantospereira@gmail.com, 3131-4100. Avenida Cosme Ferreira, 5122, Zumbi, Manaus, Amazonas, BRASIL, CEP: 69.083-000.

2 Professor-Doutor dos Cursos Licenciatura, Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, Unidade-Leste (FSDB-Leste), Manaus, Amazonas, BRASIL. E-mail: kliltonb@gmail.com, 3131-4100. Avenida Cosme Ferreira, 5122, Zumbi, Manaus, Amazonas, BRASIL, CEP: 69.083-000.

Infantil, puede ser un recurso pedagógico que auxilie al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la escuela como un espacio de transmisión de dicho conocimiento. La metodología utilizada en este trabajo ha sido mediante una encuesta cualitativa conducida por una entrevista realizada a dos profesoras de Educación Infantil, con distintas formaciones universitarias y una actividad lúdica trabajando los sonidos con niños de entre 04 a 05 años de edad, de los grupos destacados para la actividad mencionada. La encuesta indicó que la música es de suma importancia para el aprendizaje del niño, la cual puede ser utilizada por los profesores como un eficiente recurso pedagógico, al hacer con que los niños expresen, de forma espontánea, sus sentimientos y emociones, facilitando lo que la actividad propone: el aprendizaje, y que, la escuela, con toda su gestión, tenga la necesidad de propiciar este espacio de formación musical.

Palabras-clave: Música, recurso pedagógico, Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Ligados ao ser humano, suas emoções e dado ao seu contato com o mundo, temos os primeiros relatos sobre o surgimento sonoro na história da humanidade desencadear reações gestuais, como batidas no peito com as mãos ou com pés, na procura de uma forma de comunicação ou resultado de uma sensação, uma vez que a mente necessitava de uma resposta corporal.

Para fundamentar esta afirmação Costta *apud* Murray enfatiza:

> No vocabulário onomatopaico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora a sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida, mas a passagem sonora é demasiado complexa para ser reproduzida pela fala humana. Assim, somente na música é que e o homem encontra verdadeira harmonia dos mundos interior e exterior. Será também na música que ele criará seus mais perfeitos modelos da paisagem sonora ideal da imaginação (2012, p. 24).

Nesta perspectiva, a fundamentação de informações sobre a música se estabelece, a partir compreensão de como ocorreu em períodos da história humana, como narrado por Costta (2012):

Pré-História

Nesse período, provavelmente há 70 a 50 mil anos, a música nasce com a natureza, ao consideramos que seus elementos formais, som, ritmo, fazem parte do universo, e particularmente, da estrutura humana (COSTTA, 2012).

A música tem surgimento nesse período por meio do que chamamos de percussão corporal e outros objetos, assim como, gritos imitações de sons da natureza, o domínio de algumas propriedades sonoras, como por exemplo, altura e timbre (COSTTA, 2012).

Mediante a isso, é percebível que a música na pré-história tenha se dado em uma forma tão simples de expressão de comunicação sempre ligada a palavra, a ritos e dança,

isto é, o homem pré-histórico descobriu os sons que os cercavam no ambiente que aprendeu a distinguir os timbres característicos da canção das ondas se quebrando na praia em uma tempestade e, também, de vozes de vários animais selvagens, chegando até a um ponto de admiração por sua própria voz, que se tornou um instrumento musical (FREDERICO, 1999).

Música na Antiguidade

A música, em algumas civilizações antigas como a Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, mesmo sem um instrumento próprio sonoro e uma inexistência de uma notação clara e documentação suficiente, tinha uma origem divina e estava muito ligada ao culto dos Deuses, ou seja, música, nas antigas civilizações, já havia um cultivo como arte em si mesma (COSTTA, 2012).

Idade Média

Na Idade Média, após o fim do Império Romano e o surgimento do Cristianismo, a música terá um papel fundamental na Igreja. Com isso, teremos mais um avanço, pois, com os monges, desenvolvem a escrita e a teoria musical, por meio dos cantos litúrgicos conhecidos como canto gregoriano, referente a orações e louvor a Deus, porém, nessa época, além da música religiosa, surge à música popular, como afirma COSTTA (2012, p. 26) "na igreja tocava-se, apenas o órgão. Fora dela, a música profana usava a rabeca, o saltério, a flauta, a gaiata de foles, a harpa, os pratos, os pandeiros e os tambores". Um fato importante, também, de se destacar nesta época, é a criação da leitura musical de monge Guido D´Arezzo (COSTTA, 2012).

Renascimento

Segundo Costta (2012) esse período é marcado pela mudança de pensamento do homem perante o mundo em que vivia e esta mudança vai também influenciar a arte. Com isso, a igreja se torna menos rígida e permite uma troca maior entre a música sacra e a música profana, isto é, uma oportunidade que vários compositores e músicos para apresentar sua arte em vários acontecimentos culturais da época.

Barroco

Nesse período, a música instrumental ganha tanta importância quanto a vocal. Destacam-se instrumentos como: violino e o gravo, e estilos musicais, como: a orquestra mais robusta, a ópera e o balé (COSTTA, 2012).

Romantismo

Neste período, a música em si, tem a liberdade de expressão de sentimentos, pois as melodias serão mais românticas e o fato importante de se lembrar é que nessa época surgiu a música folclórica (COSTTA, 2012).

Modernismo

Essa época é marcada por instrumentos eletrônicos, como: guitarras e entre outros, ou seja, torna-se uma procura de novas técnicas e de novos caminhos para arte, em geral (FREDERICO, 1999).

1.1 A Música na Sociedade

Para melhor entender a música na sociedade Fretgman (1990) ressalta: "A espécie humana esteve sempre ligada a um conjunto de complexos fenômenos sonoros, mais ou menos harmônicos, que causam ao homem sensações variadas de prazer" (FRETGMAN, 1990).

A forma cativante como a musicalização participa em nossa vida, também, não pode impedir a análise dos seus usos na sociedade e na escola. De acordo com SNYDERS (1997, p. 79) ressalta:

> [...] A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo.

Dessa forma, a análise dos usos e funções da musicalização, na sociedade, passa a fazer parte do processo educativo, visando à superação de uma concepção ingênua sobre que objetivos que subjazem aos mais diversos fazerem musicais, pois a musicalização está presente em diversas situações da vida humana.

Existem músicas para dormir, para dançar, para acalmar. Nestes diversos contextos, a criança entra, normalmente, em contato com a cultura musical, desde a tenra idade, aprendendo de forma assistemática suas tradições culturais.

A musicalização, para o ser humano, é uma forma de energia que movimenta todo ser emoções, mente, corpo e, por sua vez, provoca todo tipo de reações. Estas reações, ou respostas são distintas em cada indivíduo e, dependendo do grau de conhecimento e experiências musicais, serão mais, ou menos significativas. FERREIRA (2012, p. 16) destaca que:

> [...] e ao utilizar a música não apenas em sala de aula, mas em seu cotidiano. É, por isso, que a música harmonizar a vida das pessoas, e é também, por isso, que sempre damos razão à antiga máxima que afirma: "quem canta, seus males espanta [...]". Cantar é vibrar é viver.

O ser humano, não é uma ilha e, portanto, normalmente está se relacionando com as demais pessoas e o meio ambiente, valendo-se para tanto, da fala, da escrita e da linguagem corporal plástica e musical. Portanto, a música sempre fez parte da vida dos homens em sociedade.

Atualmente, a linguagem musical é estudada e analisada em diferentes aspectos, tais como: terapia; como reação importante entre certos comportamentos da sociedade e, o consumismo, como recurso dos meios de comunicação de massa, como meio de sensibilização na educação de deficientes auditivos e como auxiliar em psicoterapia (FRETGMAN, 1990).

> [...] cabe a Educação Musical, propor o que fazer e como fazer para desenvolver a linguagem sonora musical. Para isso, coloca à disposição das pessoas, atividades apoiadas na expressão corporal e na oralidade, atividade que envolve o som e o ritmo, estimulando a discriminação auditiva, o senso rítmico e a expressão vocal [...].

Todos os estímulos sonoros provenientes da natureza, desde o canto manso ou voraz das águas que passam, ao turturinar dos pássaros, tudo propicia o desenvolvimento de habilidades perceptivas, que contribuem para o desenvolvimento do processo de comunicação e expressão da criança (NICOLAU, 1987, p. 162).

1.2 A Música como um meio Motivador da Aprendizagem

Em uma simples conversa entre amigos ao se referir em música, logo outro pensamento vem à cabeça, quase que instantaneamente, ou seja, se pensa em diversão, alegria, prazer... Só coisas boas. Então, porque não associar à música ao contexto escolar?

Trazer alegria para o cotidiano escolar, levando as crianças a compreenderem a aprendizagem, também pode se dar por meio da maravilhosa combinação melódica e harmônica de sons dentro da sala de aula. Martins (1985, p. 47) afirma que […] educar, musicalmente, é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada […].

É possível afirmar que a música representa um importante recurso para que os educadores possam transformar a tão entediante educação formal, preconizada pelo sistema escolar, em conteúdos mais alegres, divertidos e, por consequência, mais atrativos para alunos.

Devemos trabalhar, principalmente, com o *produto* que temos em abundância, que são crianças, verdadeiros músicos em potencial. Segundo Brasil (1997, p. 79):

> A música sempre esteve associada às tradições, e às culturas de cada época, Atualmente, o desenvolvimento tecnológico, aplicado às comunicações, vem modificando, consideravelmente, as referências musicais da sociedade, pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádios, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade (BRASIL, 1997, p. 79).

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano de nossos alunos e, sendo assim, os Centros de Educação tornam-se pouco ou nada interessantes, somente com quadro e giz, livros, lápis, cadernos e conteúdos arcaicos. Portanto, é de fundamental importância que os professores, estruturem estratégias de intervenção significativas, para que não continue ficando aquém das expectativas dos alunos da pós-modernidade.

A Educação Musical (Musicalização) como meio privilegiado de mediação, desperta na criança, grande satisfação, uma vez que, está envolvida de caráter lúdico e desafiador. Segundo Nicolau (1987, p. 162):

> [...] Os estímulos sonoros do ambiente que nos cerca são intensos e a criança, desde seus primeiros anos de vida, já reage a eles mediante balbucios, gritos e movimentos corporais: é o modo de ela se manifestar diante dos sons; ela ouve, capta a sua direção e identifica as vozes das pessoas. Ela penetra progressivamente no mundo dos sons e, quanto mais adequados forem os estímulos sonoros, melhor ela captará o ambiente que a rodeia [...].

Tanto a criança de condições psíquicas normais, quanto à portadora de necessidades educativas especiais, pode ser estimulada pela música, que se torna na perspectiva de defesa deste trabalho, um valioso recurso para a aprendizagem, em geral. Por meio de pesquisas, crianças cegas, surdas, imperativas e deficientes mentais, encontram na musicalização, valiosa fonte de satisfação de interesses específicos e de necessidades gerais (FRETGMAN, 1990). Rosa (1990, p. 19) comenta que [...] a criança se desenvolve integralmente com a musicalização e a modifica constantemente, transformando-a pouco a pouco, numa resposta estruturada [...].

Por meio da sua expressão corporal e gestual, a criança exprime e revela seus sentimentos, suas ansiedades, necessidades, alegrias, tristezas e os exercícios musicais ativos são uma grande oportunidade para condições de caminhar para socialização e desenvolver sua sensibilidade para os mais diversos elementos musicais.

Há uma série de habilidades e qualidades que podem ser estimuladas com a prática de canto e do instrumento musical. A musicalização desenvolve a concentração e o raciocínio, estimula a influência e a desenvoltura e trabalha profundamente sobre a coordenação motora, promovendo um maior controle sobre os movimentos corporais.

Ninguém consegue gostar do que não conhece. Portanto, é preciso que a criança tenha contato de maneira sistemática, porém espontânea, com diferentes formas de expressão musical e aprenda a apreciá-las, a partir do seu ISO. O ISO, de acordo com Fregtman (1990), é a unidade sonora individual, que trazemos como herança genética.

De acordo com esta perspectiva, planejar aulas com música, implica em definições objetivas, as quais se baseiam na receptividade musical comum a todo ser humano e no universo musical a que a criança ou jovem pertence. Portanto, qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade, precisa abrir espaço para o aluno trazer música para sala, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo-a como obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Com toda a certeza, a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

> [...] Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade e participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora da sala, no enriquecimento de ensino e promovendo a interação com os grupos musicais e artísticos, as localidades, a escola contribui também para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores, talentosos ou músicos profissionais [...] (BRASIL, 1997, p. 06).

Ao que tudo indica, é importante que o educador propicie um ambiente rico na diversidade de materiais e estimule a criança a manuseá-los constantemente. Esses materiais devem ser trabalhados em atividades significativas. Neste sentido, os educadores, devem promover um ensino que respeite a natureza social da música, contribuindo para fazê-lo musical, apoiado em práticas musicais autênticas, sentidas enquanto processo e que possam ser analisadas, criticamente, em relação aos significados musicais.

Os modernos Pedagogos musicais destacar a importância fundamental do ritmo, elemento ativo da música. Privilegiam as atividades em que a criança tem oportunidade de se expressar e de criar. Rosa (1990, p. 113), menciona que:

> [...] se tivesse que sintetizar, empregando apenas uma palavra, a essência desse risco é o interessante período que atravessa a Pedagogia Musical, o conceito de integração, pois, no meu entender, o momento em que estamos vivendo é de adição e síntese, mais que de descoberta, música e sociedade, música e tecnologia, música e ambiente acústico, música e educação artística, educação em geral, educação pré-escolar e educação permanente.

Se a música fala da existência, a diversidade de experiências humanas traduzidas na música das diferentes culturas e das diferentes expressões musicais da própria cultura, poderá aproximar-nos do conhecimento mais profundo da música e da própria humanidade.

Gainza (1998, p. 110-112) contribui de maneira significativa para a questão que estamos a abordar, quando comenta que é:

> Difícil e complicada a tarefa do Pedagogo. Um duplo compromisso perante o homem e perante sua cultura – exige que viva no presente compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais de seus alunos, sem descuidar da sua ancestral missão, aquela que consiste em preservar a cultura, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje o preocupa.

Para uma visão cognitivista, o conhecimento musical se inicia por meio da interação com o meio ambiente, por meio de experiências concretas, que aos poucos levam à abstração.

Na perspectiva defendida neste artigo, a musicalização abrange tudo que se relaciona ao mundo dos sons, sempre e quando estiverem organizados de forma agradável aos ouvidos, de tal maneira que mobilizem o espírito e a sensibilidade de quem escuta.

1.3 A música como mediador de comunicação

Segundo Rosa (1990), a aprendizagem, com a música, pode contribuir, com o gosto e o senso musical, favorecendo a expressão artística, formando o ser humano com uma cultura musical, desde criança, sendo capazes de usufruir da música, analisá-la e compreendê-la, ou seja, observa-se que a música sendo trabalhada na educação e na comunicação, pode facilitar a aprendizagem.

O educador poderá trabalhar a música nas áreas da educação: na comunicação, expressão, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável para a criança, fazendo com que ela fixe determinados assuntos com facilidades, de uma forma agradável.

O denominado *Período Preparatório* beneficia-se do ensino da linguagem musical quanto às atividades propostas. Contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso-motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, do raciocínio, da expressão (KREPSKY, 2005). Observa-se que o simples modo de cantar qualquer música pode proporcionar, à criança, competências importantes para a aprendizagem (NARDELLI, 2000).

Por meio disso, é possível que a criança construa conhecimento, a partir da interação com o meio em que vive, com as pessoas que a cercam, ou seja, a música fomenta as relações entre os membros do grupo, facilita a coesão e o sentimento de pertença a ele (BERNABEU e GOLDSTEIN, 2012). Assim, a educação musical exige um trabalho quando se trata de formar um grupo.

A criança se comunica, principalmente, por meio do corpo e, cantando, torna-se o seu próprio instrumento. Portanto, as atividades com a musicalização podem contribuir de maneira significativa para que o indivíduo aprenda na sociedade, aspectos importantes de comportamento, tais como: a gentileza, disciplina, respeito (NARDELLI, 2000).

É importante ressaltar que a linguagem musical deve ser interessante para ambos (educador e educando), como elenca Bernabeu e Goldstein, (2012) "compartilhar a música, por fim, cria um laço de união especial entre o docente e seus alunos" e, isto só acontecerá se houver uma conscientização, cada vez maior, da importância em se respeitar a expressividade infantil e de criar oportunidades para a criatividade estar presente na sala de aula.

1.4 A Importância da Música na Educação Infantil

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesmas, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com outro. Essas atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento socioafetivo da criança, cognitivo/linguístico e psicomotor.

A música é uma atividade indispensável no processo de desenvolvimento da criança. Com ela, se pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo e, de acordo com isso, deve ser estimulada no âmbito escolar, cuja finalidade seja a de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades, isto é, contribuir de forma dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. Annunziato (2012, p. 07) enfatiza que por intermédio da música, [...] facilita o desenvolvimento da linguagem em suas mais variadas formas, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e serve de estímulo ao aspecto perceptivo-motor e socioemocional [...].

> O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica, tanto em gesto, quanto em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimentos os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção estiramento […], e os de locomoção, como: andar, saltar, correr saltitar, galopar e, estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p. 61).

Nesta perspectiva, buscaram-se respostas para as seguintes questões de pesquisa: de que forma o professor pode utilizar a música para ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças? Como o educador pode se utilizar desse método para ensinar os pequenos de maneira prazerosa e lúdica? Como a música deve ser usada como recurso pedagógico?

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois, na fase intrauterina, os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p. 35).

1.4.1 O desenvolvimento cognitivo e socioafetivo por meio da Música como recurso pedagógico

Desenvolvimento cognitivo

A fase do desenvolvimento cognitivo começa com reflexos, que com o passar do tempo vão se tornando pequenas ações. Durante o desenvolvimento, as crianças passam a interagir com o meio, começam a criar movimentos mais complexos, passam a perceber que um objeto quando sai de sua visão, não deixa de existir e já começam a construir uma representação mental ou simbólica do meio em que vivem (BEEN, 2003).

Para Gardner (1995, p. 21), […] uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural […]. Uma das inteligências múltiplas apresentadas por Gardner é a inteligência musical que implica em observar e avaliar as habilidades que a criança tem em manter os tons e os ritmos musicais, o interesse em aprender, tocar instrumentos e reconhecer determinadas canções.

Gardner (1995, p. 23) defende que as […] evidências de várias culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional "pura" no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúcido […]. Partindo deste contexto, é possível observar que a inteligência e a imaginação das crianças não têm limites e podem ser estimuladas.

Aspectos Cognitivos

Um dos primeiros aspectos cognitivos dar-se-ia pelo ato de adquirir um conhecimento, ou seja, quando as crianças chegam à escola, elas trazem na expectativa em adquirir essa cognição e estão abertas a novas descobertas e aprendizagens, incluindo o desenvolvimento intelectual e emocional.

Segundo Piaget (1978), essas fases são conhecidas como fases de equilíbrio e desequilíbrio. Neste período, é importante oferecer atividades que ajudem a desenvolver os aspectos socioafetivos, cognitivos, linguísticos e psicomotores, pois esses elementos estão intrinsicamente ligados ao desenvolvimento.

Socioafetivo

O processo do desenvolvimento afetivo na criança é marcado pela fase onde ela começa a construção da sua própria identidade e, partindo disso, ela passa a interagir com o seu meio e a controlar suas emoções.

Podemos, então, incluir as contribuições da música para o desenvolvimento socioafetivo da criança, pois por meio dela, a criança passa ter mais condições e oportunidades de interagir com outras crianças, como afirma FERREIRA (2012, p. 16) [...] a música, é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la [...].

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa contribui para o trato dos problemas e processos do dia-a-dia nas mais diversas atividades humanas, no ambiente de trabalho, nas ações comunitárias, no processo de formação e outros (SILVA, 2008).

A pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento (SILVA, 2008, p. 62).

2.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa salienta um processo de perguntas e investigação sistemática e metodológica e aumenta o conhecimento humano. A pesquisa parte *[...] de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução [...]* (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 63).

Foi elencada a pesquisa qualitativa que, segundo o Gil (1999) [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave [...], pois a mesma se caracteriza como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido somente em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, pois o mesmo não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA, 2001).

2.1.1 Recurso da entrevista na perspectiva da pesquisa deste trabalho

A entrevista se torna uma técnica de suma importância, pois ela nos leva a conhecer a realidade de quem se quer pesquisar, colhendo informações, coletando dados, aprendizagem, contribuindo para um melhor entendimento e um saber para comunidade acadêmica (LIRA, 2014).

Segundo Lira, a entrevista é entendida como:

> […] Também podendo se mais direcionada, apesar de que esse instrumento, por si só, é mais aberto, pois a partir das respostas do entrevistado, o entrevistador vai elaborando suas indagações em construção conjunta. Assim, vai-se esgotando o que se queria saber sobre a temática, sempre na perspectiva de responder aos objetivos […] (2014, p. 27).

2.2 Sujeitos e Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com duas professoras da Educação Infantil e crianças na faixa etária de 4 à 5 anos no Colégio Salesiano Dom Bosco situado na Avenida Epaminondas, n. 57, Centro de Manaus, com 95 anos trabalhando com a educação cristã e profissional de qualidade atendendo, tanto a classe média, como de baixa renda nas três modalidades de ensino: Educação Infantil (Pré-escolar I e II), Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. O colégio Salesiano Dom Bosco atende mais de 500 alunos e com mais de 65 professores. O mesmo tem o objetivo e missão de desenvolver uma comunidade

evangélico-libertadora, comprometida com o *Projeto Educativo Pastoral Salesiano* para formar "honestos cidadãos e bons cristãos", oferecendo ao jovem, principal destinatário de sua missão, conscientização e humanização para o desenvolvimento em todas as suas potencialidades, ajudando-o a se comprometer no processo de transformação da sociedade.

2.3 Instrumentos

Entrevista, com algumas perguntas semiestruturadas e o outro instrumento empregado foi uma pequena atividade lúdica, abordando a música, realizando uma introdução do que é o som, e desta forma, contribuindo para que a criança tivesse o conhecimento de associação do que ouvem com as figuras.

Perguntas direcionadas para docente e informações para o início da intervenção:

1. Na sua opinião, qual é o efeito que a música produz nas crianças de Educação Infantil?
2. O (a) senhor (a) considera a música como recurso pedagógico para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?
3. O (a) senhor (a) possui alguma formação em música e tem alguma afinidade para trabalhar com ela na sala de aula?
4. Qual a sua maior dificuldade em usar música na sala de aula?
5. Descreva a interação aluno e professor quando utilizado ou não a música na Educação Infantil?
6. Qual a participação dos alunos quando é trabalhada a música em sala de aula?

Atividade lúdica

1° Momento: Foi realizada uma roda de conversas com as crianças explicando o que é o som, com suas propriedades, instigando a criança a identificar os vários sons que existem, em nosso cotidiano e, principalmente, em ambiente escolar e familiar, da natureza e do seu corpo;

2° Momento: Foi trabalhado a percepção dos sons, fazendo a associação do que eles ouvem com várias figuras selecionadas pelo aplicador da atividade. As crianças tiveram que ouvir um som, de cada vez, e selecionar a figura de acordo com que estar escutando.

3° Momento: Já, nesse momento, cada aluno pegou uma figura que estava virada ao contrário e emitir o som dessa figura, por exemplo: a figura é de uma ambulância, o mesmo deverá emitir o som da ambulância e, assim, sucessivamente, com as outras crianças.

4° Momento: Foi ensinado a música "Sítio Seu Lobato" para reforçar os números de 1 a 10 que a professora já vinha trabalhando em sala de aula. A atividade aconteceu na ordem crescente dos números apresentados por figura e, ao lado, do número, foi apresentada a figura de animais correspondentes a sua quantidade e, ao cantar, tiveram que fazer o som da figura correspondente.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados das entrevistas foram as seguintes:

Para a docente 1, a música representa um período de muita importância para o

desenvolvimento da criança, considerando que, nesta fase, a Educação Infantil, inicia o processo de descoberta de tudo aquilo que possa ser visto, desenvolvido e apreendido pela criança e empregado no futuro como transferência de aprendizado e subsídio para a formação de novos e aprofundamento de conceitos. Com a música, não é diferente, pois, há a possibilidade de a criança se movimentar, usar dos gestos para se comunicar, expressar sentimentos, ritmo, desenvoltura, coordenação, equilíbrio e, por fim, o desenvolvimento dos pequenos e grandes músculos. Desta forma, a criança tem contato com possibilidades próprias ao seu desenvolvimento infantil. A música propicia tal desenvolvimento, pois desperta interesse, por meio da ludicidade que torna tudo menos difícil. As histórias e estórias criam o cenário para a exploração do meio musical.

> A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons" num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

A música, segunda a docente 1, é veículo de ensino-aprendizagem e fator predominante para tornar as aulas e o saber proporcionado por elas, prazeroso, além do que a música sempre vem acompanhada de brincadeiras. Ao se reportar ao lúdico, tudo torna-se inspiração para uma melhor compreensão da informação apresentada. Desta forma, conteúdo e ludicidade se complementam, determinando facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

> A música deve ser um dos instrumentos que auxilie o professor nesse processo, sem a preocupação única de formar músicos, mas sim com a preocupação de que ela possa ser um meio de formar homens. [...] pretende formar o ser humano integralmente, deve respeitar e estimular os alunos em todas as direções, levando a explorar, experimentar, sentir, questionar, discutir, debater (ABRAHÃO, 2013, p. 66).

A docente 1 não tem formação em música, entretanto, se aplica, em sala de aula, aprendendo com a prática diária. Embora não haja uma disciplina curricular específica que envolva canto no Ensino Superior em Pedagogia, ainda assim, a rotina exigida para daR ludicidade no canto (música), acaba por desenvolver aspectos relacionados a ela como, por exemplo, o ritmo, afinação e entonação.

Podemos verificar, conforme Abrahão:

> [...] o professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que convive diariamente com os alunos e tem maior oportunidade de presenciar situações de crianças, anular-se-á das contribuições diárias que a música pode oferecer (2013, p. 34).

Apesar de toda a possibilidade em encontrar limitações durante a rotina da musicalidade na Educação Infantil, em função de desafinação, desritmo, falta coordenação, ainda assim, não encontro resistência para usá-la, em sala de aula. As crianças não são criteriosas a ponto de encontrar defeitos durante o uso de qualquer música. A sonoridade é algo muito importante durante o desenvolvimento da musicalidade nesta fase da vida da criança, como cita Gainza:

> Quando o sujeito produz música, cantando e tocando manifesta sua sensibilidade e sentido rítmico. Utilizando recursos sonoros que enriquecem a atividade musical por meio da brincadeira, a criança tem a oportunidade de se expressar, provocando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo enfim, uma intensa atividade mental (1998, p. 30).

Partindo deste princípio, ao empregar a música nas minhas atividades escolares diárias, percebo um envolvimento maior da turma, quando não a uso para apresentar alguma informação. Desta forma, além de propiciar a socialização entre todos da turma, há um despertar das crianças na possibilidade de um maior aprendizado. Respondem melhor na presença de uma música tocando e, o oposto é verdadeiro. Nisso, a instituição nos propicia a infraestrutura necessária ao aprendizado, a partir da disponibilização de qualquer instrumento necessário e possível, é claro, a proposta de ensino-aprendizagem, como cita Abrahão (2013, p. 83) [...] a importância da música na escola é incontestável, cultura, a história, a criatividade, a expressão, a acuidade auditiva, o conhecimento e o gosto musical são alguns dos elementos favorecidos pela experiência musical [...].

Para a docente 2, a música representa um instrumento importante para Educação Infantil, pois as crianças absorvem com muita rapidez os comandos utilizados pela música, principalmente, comportamento. Outro momento pedagógico considerado é como facilitador da aprendizagem cognitiva, principalmente, quando aliado a conteúdos programáticos. Desta forma, a partir do observado, as crianças conseguem aprender com muita facilidade e rapidez. Como ressalta Abrahão (2013, p. 32) [...] o professor, conhecendo os princípios básicos dos elementos musicais, poderá utilizá-los de uma maneira mais eficaz e criativa durante o trabalho diário com os alunos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico [...].

Sendo assim, toda e qualquer proposta de conteúdo a ser administrada às crianças, passa pela perspectiva do envolvimento da musicalidade, como instrumento incentivador para a aprendizagem.

> Em muitas situações dentro de sala, pode-se observar a presença de cartazes com as letras das canções ou parlendas para serem decoradas e repetidas ritmicamente. Os professores alfabetizadores demostram um grande interesse nas atividades, utilizando as letras das canções e do conhecimento social inerente a elas para trabalhar a leitura e a escrita em um processo de imitação para se trabalhar conhecimento social, as rimas e também a noções de normas ou regras sociais além de tantas outras informações que as letras das canções oferecem (ABRAHÃO, 2013, p. 144).

Apesar da docente 2, assim a docente anterior, não possuir formação em música, busca se inteirar, a partir de pesquisas em fontes virtuais, do que é necessária para o uso da música junto a crianças da Educação Infantil. Isto poderia representar alguma limitação no processo de desenvolvimento das crianças, em sala de aula, entretanto, de maneira rotineira, o emprego desde a entrada para a sala pode fazer toda a diferença no processo de organização dos mesmos na prática pedagógica.

> Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:
> - sensibilizar-se em relação às questões inerentes a musica;
> - reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
> - entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências,

> informações, materiais) o desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 67).

A interação professor/aluno se torna mais prazerosa quando da aplicação da música na rotina de sala de aula, oferecendo um ambiente propício, portanto, ao processo ensino-aprendizagem, despertando o interesse e as relações afetivas.

O uso das ferramentas necessárias ao aprendizado das crianças da Educação Infantil é proporcionado pela Instituição, o que muito contribui para o melhoramento da proposta de ensino musical e cognição por parte das crianças. Snyders (1997, p. 80) [...] O papel da escola seria, talvez, ajudar a perceber até que ponto a música atinge zonas profundas do nosso ser, alegrias e desejos tão difíceis de confessar a nós mesmos [...].

As observações realizadas nos mostram que a música sempre fez parte do nosso dia-a-dia, enquanto alunos e de nossos futuros alunos, comprovando a importância que tem em trabalhar a música como recurso pedagógico na Educação Infantil. As respectivas respostas dos professores pesquisados ficaram evidentes do interesse pela música. As crianças gostam muito de música, demonstram grande interesse e alegria ao ouvi-la. Interessam-se por ritmos diferentes, divertem-se e aprendem com mais facilidade.

As crianças se mostram mais entusiasmadas e interessadas, e se envolvem mais nas atividades, demonstrando curiosidade, querendo cantar e dançar. A musicalização, ao que tudo indica, é um veículo para intensificar e ampliar os conhecimentos propostos em sala de aula, podendo ser uma grande aliada para professores da Educação Infantil.

3.1 Resultados da atividade lúdica

Segundo Ferreira (2012, p. 14) é de suma importância o professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se, atualizar-se, fundamentar-se, procurando compreendê-lo em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons em suas combinatórias infinitas, com ouvidos atentos e, também, ler o que for possível a respeito. Se tiver a oportunidade de praticar, terá o domínio sobre os temas ampliados e melhores condições de discernir a realidade de seus alunos.

É um instrumento imprescindível, pois, além de alegrar, ser considerada em todos os seus processos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica e o desenvolvimento cognitivo) a música globaliza, naturalmente, os diversos aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo/linguístico, psicomotor e afetivo social.

Consequentemente, as brincadeiras musicais contribuíram para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança.

O professor deve realizar, constantemente, uma reflexão sobre a maneira como a música vem sendo utilizada em suas aulas. É necessário que observe qual está sendo a reação das crianças ao cantar e se questione sobre o trabalho que está desenvolvendo.

> [...] o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil (BRITO, 2003, p. 45).

O professor, ao trabalhar na Educação Infantil, tem que trazer, em seu perfil pedagógico, a afetividade e atenção no mundo que as crianças estão descobrindo. A criança precisa ser, precisa ter espaço para aprender e se comunicar, precisa se sentir segura e, acima de tudo, compreender que a escola é uma extensão de um cuidado e proteção destinada a ela. Deve conhecer todos os estágios de desenvolvimento, conhecer a psicologia infantil, compreender sobre afetividade, ludicidade, psicomotricidade, a importância do *faz de conta*, a história e a cultura em que a criança está inserida e ser apaixonado pelo que faz.

Porém, de acordo o Conselho Nacional de Educação, faz referência sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, quando ressalta sobre a exigência de medidas práticas e imediatas entre as universidades e os centros de ensino superior que, em regime de colaboração com os sistemas públicos e privados de instituições para as crianças de 0 a 6 anos, podem e devem contribuir por meio de formas criativas e solidárias, com o grande esforço nacional, para potencializar e qualificar os profissionais de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998).

Portanto, mais do que ensinar coisas, o educador de crianças necessita criar um ambiente de relacionamentos no qual as crianças possam vivenciar e praticar as diversas peculiaridades e aspectos de sua personalidade em plena formação. Nesse sentido, o que se constitui como sendo de fundamental importância na formação dos profissionais da Educação Infantil não reside na aprendizagem de várias disciplinas formais. Fregtman (1990) relata que é necessário que esse profissional aprenda a compreender, respeitar e promover a mente, os valores, os hábitos e as atividades das crianças por meio da música.

3.2 A escola enquanto espaço de transmissão de conhecimento por meio da música

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos, socialmente construídos, possam se ocupar em promover a aproximação das crianças, como também, em relação com outras propriedades das músicas que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma (DUCOURNEAU, 1984).

A Educação Infantil, hoje, é considerada como uma das etapas da educação mais importante no desenvolvimento de cada pessoa, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 de 1996, reafirmado a Constituição Federal de 1988, trouxe significativos avanços para a educação brasileira, principalmente, quanto ao aparto legal. Posteriormente, vivemos outro avanço com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil, em 1999, e com a criação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – em três volumes, em 1998. Dentre estes produtos normativos e orientadores de uma política para Educação Infantil, o RCNEI (1998) apresenta, no volume 3, conhecimento de mundo, a música como uma das linguagens a ser trabalhada como excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social e um meio para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo o RCNEI (1998, p. 46), a música está presente no âmbito do *Conhecimento de Mundo* e este se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura.

A escola tem que ser esse espaço de transmissão de conhecimento por meio da música, pois a música, no ambiente escolar, é um recurso pedagógico eficiente, despertando a sensibilidade dos alunos de uma forma prazerosa. A música tem a possibilidade de unir, harmonicamente, os conhecimentos, a sensibilidades e a ação, aprimorando a percepção musical, ampliando e desenvolvimento a relação com os sons da vida.

A importância da música no contexto escolar está no fato de que esta consegue, de certa forma, trabalhar a personalidade do aluno, uma vez que consegue promover, na criança, o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções, como cita Gainza:

> Em todo processo educativo confunde-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado, a noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento) por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar (1998, p. 95).

Observa-se que aliar a música à educação, também obriga a escola a assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao aluno. Quando se referir ao processo de aprendizagem, se tona mais fácil. Então, a tarefa escolar pode atender aos impulsos para a exploração e descoberta. O tédio e a monotonia podem ser evitados nas escolas. Enfim, a escola superando as aulas expositivas e centralizadoras, pode propiciar experiências diversas aos alunos, facilitando a aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um universo que propicia a comunicação entre os seres e deles com ambiente em que vivem, facilitando assim, o seu desenvolvimento cognitivo.

A música está presente no cotidiano das pessoas, e a ela é atribuída algumas funções, ente as quais tradição cultural, lazer expressão corporal. Por esse motivo, é impossível desconsiderá-la ou ignorá-la no ambiente escolar.

A música é uma forma de energia que movimenta todo o ser emoções, mente, corpo e, por sua vez, provoca todo o tipo de reações. Estas reações ou respostas são distintas em cada indivíduo, despertando grande satisfação num caráter lúdico e desafiador, tanto para o educador, quanto para o educando.

A música, como um elemento que motiva a aprendizagem, é um exemplo de ferramenta que desmistifica a maneira, muitas vezes, estática e monótona do cotidiano escolar e que pode facilitar e enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, em um mundo de incertezas.

Trabalhar, a partir do cotidiano e oportunizar a cada criança viver, construir e aprimorar-se do conhecimento de maneira lúdica, por meio das canções pelas interações constantes, vai além das expectativas e dos objetivos propostos, pois possibilita aos alunos que passem pelas diversas áreas de conhecimento, relacionando-se sempre com seu exterior, resultando assim, na participação das crianças com entusiasmo em todas as atividades.

Qualquer trabalho que possibilite o incentivo à criatividade da criança, exige esforço e, mais ainda competência. A música é uma estratégia de intervenção, que pode facilitar a formação integral do ser humano. A observação da espontaneidade da criança frente à música pode proporcionar excelente material de estudo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, assim como, a indiferença a uma estimulação musical pode ser uma reação concreta e significativa a uma situação insatisfatória.

Portanto, é de bom alvitre, que se proporcione experiências musicais criativamente, desde os primeiros anos de vida, para que tenhamos, futuramente, um adulto que viva de forma saudável e prazerosa, principalmente, em uma região com um acentuado número de pessoas diagnosticadas com depressão. A alegria vivida e incorporada na infância influenciará, positivamente, no futuro adulto.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **A música no cotidiano da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar).

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com a música II**: interagindo com a arte musical. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL – **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Arte/Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1997. v. 06.

BRASIL–**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**: Ministério da Educação e do Desporto–Secretaria de Educação fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 03.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRITO. Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 2007.

COSTTA, Silvio. **Educação sonora e musical**: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012.

DUCOURNEAU, G. **Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção como usar na sala de aula).

FREDERICO, Edson. **Música:** breve história. São Paulo: Irmãos Vitale Editores Brasil, 1999.

FREGTMAN, Carlos Daniel. **Corpo, música e terapia**. São Paulo: Cultrix, 1990.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KREPSKY, Célia Cecilia. Sistema nervoso central e musicalização–Alternativas Psicopedagógicos para a Alfabetização. Blumenau: FURB, **Revista Tecno-científica**. v. 12, n. 49, out/dez, 2005.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARTINS, Raimundo. **A educação musical**: Conceitos e Preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional de Música, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1, 2 E 3. Brasília, 1998.

NARDELLI, **A escola que canta e encanta** (Monografia de especialização em Psicopedagogia). Rio do Sul, UNIDAVI, mimeo, 2000.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança**: plástica e música. São Paulo: Ática, 1987.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROSA, Nereide Schilaro. Santa. **Educação musical para pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, Renata. **Modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico**. São José: USJ, 2008.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NORMAS DE PUBLICAÇÕES

ETHOS & EPISTEME (Revista de Ciências Humanas e Sociais da Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB ISSN n. 1809-0400) aceita trabalhos inéditos sobre assuntos atuais e relevantes para a discussão de questões relacionadas às Ciências Humanas e Sociais (Administração, Antropologia, Ciências Sociais Aplicadas, Filosofia, Pedagogia, Serviço Social).

NORMAS PARA ENVIO DE MATERIAL PARA AS SEÇÕES DA REVISTA ETHOS & EPISTEME:

ETHOS & EPISTEME recebe textos para publicações em três modalidades : Artigos, resenhas e resumos (Tendências, relatos de experiências, reflexões pedagógicas) cada uma com sua especificidade.

1) Artigos

A apresentação de artigos, com, no máximo 25 laudas, deverá obedecer a seguinte sequência (não devendo ser inferior a 12 laudas):

- Título do artigo (o título será em letra maiúscula, centralizado e negrito, tamanho 14. Abaixo, um espaço de linha, centralizado, tamanho 12, com fonte Times New Roman, o nome completo do(s) autor(es) identificados por exponencial numérica. Os trabalhos deverão conter no máximo quatro autores);
- Na próxima linha em espaço, justificado deverá conter nome(s) completo(s) do(s) autor(es), suas credenciais e local de atividade, instituição do(s) autor(es) segundo a numeração exponencial numérica, separados por ponto e vírgula (caso tenha mais de um autor), incluindo o endereço, telefone, e-mail, fax (do trabalho e residencial) também tamanho 10;
- Na página seguinte resumo indicativo em português, inglês ou espanhol, com 200 a 250 e espaço interlinear simples;
- De três a cinco palavras-chave em português, inglês ou espanhol, conforme o resumo escolhido, pelo autor do trabalho, para a língua estrangeira a ser traduzida para o resumo;
- O texto será justificado, tamanho 12, espaçamento 1,5, com exceção dos subtítulos da estrutura textual, em maiúsculo e negrito. O parágrafo é um espaço simples com recuo de 1cm;
- Quando ocorrer à necessidade da inserção de ilustrações (tabelas, quadros, imagens-fotos, desenhos, esquemas), os mesmos devem ser citados no final do texto desenvolvido pelo autor do trabalho. Exemplo: As abelhas são importantes insetos presentes na Amazônia [...] sendo representantes da biodiversidade brasileira. (Foto 4).
- Referências em ordem alfabética, conforme ABNT 6023 (2002).

Exemplos:

a) Livros:

HEEMANN, Ademar. **Natureza e ética:** dilemas e perspectivas educacionais. Curitiba: UFPR, 1993.

b) Capítulo de livro:

RUSSOMANO JR, Victor. Direitos e deveres do empregado e do empregador. In: MAGANO, Otávio Bueno (Coord). **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: Saraiva, 1985, p. 235-291.

c) Artigos de periódicos:

GODIM, Maria Augusta Drumond Ramos. Teorias de aprendizagem: uma iniciação ao estudo, **Educação e Compromisso**, Terezina, v.1, n.1-2, p. 23-25, jan./dez. 1989.

d) Tese/dissertação/TCC:

LAKATOS, Eva Maria. **O trabalho temporário:** nova forma de relações sociais. São Paulo, 1979, 2 v. Tese (Livre-docência em Sociologia). Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

FERNANDEZ, Setúbal Onório. **Inclinações da atividade fabril no oeste de Manacapuru.** Benjamin Constant, 2014, 94 p. Mestrado (Dissertação apresentada no Curso Ciências Ambientais da Faculdade de Biodiversidade, Bioprospecção e Indústria, UFAM – Campus Benjamin Constant, para obtenção do título de Assistente Social). Campus Benjamin Constant, Universidade Federal do Amazonas. **(Exemplo fictício)**.

e) Artigo de jornal:

FROTA-PESSOA, Osvaldo. **Sociologia:** o fator genético. *Folha de são Paulo*, São Paulo, 2 de mar. Caderno 5, p. 27.

f) Em meio eletrônico:

ALVES, Rogério Marques de Oliveira; CARVALHO, Carlos Alfredo Lopes de; SOUZA, Bruno Almeida. 2003. **Arquitetura do ninho e aspectos bioecológicos de Trigona fulviventris fulviventris Guerin,** 1853 (Hymenoptera: Apidae). Comunicação científica, Magistra, Cruz das Almas, Bahia, v.15, n.1, especial. Disponível em <http://www.magistra.ufrb.edu.br/publica/magist15_1_ento/03-15_1_ent-06c.html>. Acesso em: 17 de nov. 2004.

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA da UFPE, 4 ed., 1996. Recife. **Anais eletrônicos**, Recife: UFPE, 1996. Disponível em: <http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm>. Acesso em: 21 de jan. 1999.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa 11, de 20 de outubro de 2000. Regulamento técnico de identidade e qualidade do mel. Disponível na internet: <http: //extranet.agricultura.gov.br/sislegis-consulta/ser/et/visualizar anexo?Id=1690>. Acesso em: 16 de jun. 2000.

Anexos ao texto:

Recomendamos evitar os anexos e propô-los, somente quando estritamente necessários à compreensão dos textos apresentados.

Notas:

Pede-se que as notas não ultrapassem a média de 3,5 linhas por página, onde sua

numeração obedeça, rigorosamente, as indicações do texto e que sejam digitadas ao pé da página, pelo recurso de inserir notas do word. As ilustrações, quando existirem, devem ser produzidas, obedecendo as seguintes orientações:

a) **MATERIAIS GRÁFICOS:** Fotografias nítidas e gráficos (estritamente dispensáveis a compreensão do texto) poderão ser aceitos e deverão ser assinalados, no texto, os locais onde devem ser intercalados pelo seu número de ordem. Caso as ilustrações tenham sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para publicação, tamanho 11, em negrito;
b) **QUADROS:** Os quadros deverão ser acompanhados de cabeçalho (na parte inferior do quadro) que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem a necessidade de referência ao texto Os mesmos devem ser citados, com numeração específica, no local que devem ser inseridos, ao final das correções do artigo, tamanho 11, em negrito.
c) **Tabelas:** As tabelas, assim como os quadros, deverão vir acompanhadas de cabeçalho (na parte superior da tabela), tamanho 11, em negrito.

Citação de autores:

Conforme NBR 10520 de julho de 2001. Devem ser feitas no corpo do texto (autor-data). As entradas pelo sobrenome do autor/vírgula/data ou autor/vírgula/data/vírgula/página podendo ser na forma direta ou indireta, por exemplo:

Silveira (1999, p. 20) descreve:" o estudo das [...] ciências" ou "Artigos são os trabalhos aprovados[...] revista" (FRANÇA, 2000, p. 51).

As citações diretas no texto de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas (""). As aspas simples são utilizadas para indicar citação no interior da citação.

As citações diretas, com mais de três linhas, devem ter um recuo de 4 cm de margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem as aspas.

Exemplo:

> A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão. (NICHOLS, 1993, p. 181).

Devem ser indicadas as supressões, interpolações, comentários, ênfase ou destaques, do seguinte modo:

a) supressões: [...]
b) interpolações, acréscimos ou comentários: [ ]
c) ênfase ou destaque: grifo ou negrito ou itálico.

2) Tendências

Serão aceitos textos sobre temas inovadores com o objetivo de promover discussões interdisciplinares. Os originais deverão ter, no máximo, 3 laudas.

3) Relato de Experiências

Curtos relatos de experiências vivenciadas por pessoas em situações de convivência em instituições educativas. Os originais deverão ter, no mínimo, 3 laudas.

4) Reflexão Pedagógica

Textos originados de trabalhos desenvolvidos por acadêmicos de cursos de Filosofia, Normal Superior, Pedagogia, Serviço Social, Sociologia, etc, nas diversas disciplinas (monografias, relatórios de estágio, ensaios, etc.). Os originais deverão ter, no mínimo, 3 laudas.

5) Resenhas

- Serão aceitos resenhas críticas de livros, com informação completa da fonte resenhada;
- Os originais deverão ter, no máximo, 12 laudas;
- ETHOS & EPISTEME está aberta para colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. Os artigos assinados são da responsabilidade de seus autores;
- O parecer sobre a aceitação ou não dos originais será comunicado ao autor ou ao primeiro, quando forem mais de um, não se obrigando a ETHOS & EPISTEME a devolver os originais a ela enviados;
- Todo o trabalho aceito será submetido a uma revisão, caso o texto exija modificações substanciais, será devolvido ao autor para que ele mesmo as faça.

ETHOS & EPISTEME disponibilizará os artigos publicados no site da FSDB (www.fsdb.edu.br/revistaethos&episteme).

Dr. Klilton Barbosa da Costa
Editor-Chefe da Revista Ethos & Episteme

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO
MANAUS - AM

A correspondência e o material para publicação deverão ser encaminhados à:
REVISTA ETHOS & EPISTEME
Endereço – Faculdade Salesiana Dom Bosco
Rua Epaminondas, 57 – Centro – CEP: 69.010-090
Manaus – AM
Telefones: (92) 2125-4690 / Fax: (92) 2125-4647
E-mail: ethosfsdb@gmail.com

A revista Ethos e Episteme abre novas possibilidades alternativas e inovadoras do registro científico e acadêmico do processo de produção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais.

O horizonte hermenêutico que ela propõe possibilita um distanciamento tal que lhe permite ousar na reflexão que pode ser estabelecida entre Ética e Conhecimento.

Sendo o Ethos uma ação e atitude de compromisso responsável para com o ser do outro, é orientador do sentido que deve ter o conhecimento produzido pela ciência. Isto quer dizer que o conhecer só faz sentido na direção de tornar a humanidade melhor.

Ethos e Episteme assume esse compromisso de permitir que o conhecimento seja disseminado e que a Ética possa ser balizadora dos saberes que devem ser construídos e divulgados a partir do compromisso com o BEM COMUM.

A Revista colocá-se à disposição de todos e todas que, produzindo conhecimento, possam divulgá-lo porque nos torna a todos melhores cidadãos e seres humanos mais comprometidos e completos.

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO
MANAUS - AM